

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THAIS RODRIGUES CONS

NARRATIVAS SOBRE A ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO
SOBRE AS ASSESSORIAS DO CENTRO DE ASSESSORIA DE PUBLICAÇÃO
ACADÊMICA (CAPA) – UFPR

CURITIBA

2020

THAIS RODRIGUES CONS

NARRATIVAS SOBRE A ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO SOBRE AS
ASSESSORIAS DO CENTRO DE ASSESSORIA DE PUBLICAÇÃO ACADÊMICA
(CAPA) – UFPR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Cons, Thais Rodrigues

Narrativas sobre a escrita : um estudo de caso múltiplo sobre as assessorias do
Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) - UFPR. / Thais Rodrigues Cons.
– Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade
Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Ensino superior - Escrita. 2. Publicações acadêmicas. 3. Publicações científicas.
4. Sistemas tutoriais inteligentes. 5. Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica
(CAPA). I. Figueiredo, Eduardo Henrique Diniz de, 1980-. II. Título.

CDD – 001.42



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-RETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **THAIS RODRIGUES CONS** intitulada **Narrativas sobre a escrita: Um estudo de caso múltiplo sobre as assessorias do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) - UFPR** sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE Figueiredo, que após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURTIBA, 02 de Abril de 2020

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RONALD BARRY MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

KYRÁ REBECA NEIVA DE LIMA FINAID

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-RETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº997

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia dois de abril de dois mil e vinte às 14:30 horas, na sala 1013, Rua General Carneiro, 460 - Ed. D. Pedro - 10º andar, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **THAIS RODRIGUES CONS**, intitulada: **Narrativas sobre a escrita: Um estudo de caso múltiplo sobre as assessorias do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) - UFPR**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), RONALD BARRY MARTINEZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), KYRÁ REBECA NEIVA DE LIMA FERNARD (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra-argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **Aprovação**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca, dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar, a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURTIBA, 02 de Abril de 2020

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RONALD BARRY MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

KYRÁ REBECA NEIVA DE LIMA FERNARD

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

À memória de minha eterna melhor amiga Amanda Mayumi.
Obrigada por seus ensinamentos. Por sua força, sua voz, seu amor e seu
cuidado.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, com minha voz e algumas de minhas visões de mundo, é permeado por inúmeras outras vozes e visões de mundo. Tenho a sorte e o privilégio de poder reconhecer a natureza social da escrita – e, bem dizer, da vida – através da convivência com pessoas maravilhosas. Aqui vão alguns obrigadas para as coautoras e coautores da minha narrativa durante esses dois anos:

Primeiro, e acima de tudo, à minha família: aos meus pais, Angela e Ruben, e ao meu irmão João Vitor, pelo amor, por todas as oportunidades, pelo apoio incondicional e pelo carinho. À minha madrinha Cibeles, pelo incentivo ao meu lado escritora desde a infância.

A meu orientador Eduardo, pelo acolhimento, pela confiança, pela paciência e pelos conhecimentos compartilhados.

Às participantes desta pesquisa, pela boa vontade, abertura e por tornarem esta pesquisa possível.

À banca de qualificação, Ron Martinez e Ana Paula Beato-Canato, pelo direcionamento e apontamentos valiosos, e à minha banca de defesa, Ron Martinez e Kyria Finardi, pelas contribuições e disponibilidade.

A todos do CAPA. Ao Ron pelo incentivo, empréstimo dos livros e oportunidades. Aos vices, Eduardo, Janice e Candy, e a todos os amigos e colegas, pela dedicação, troca de experiências e amizade.

Às professoras e professores da graduação e da pós-graduação em Letras da UFPR, em especial Clarissa Jordão, Eduardo Figueiredo, Ana Paula Beato-Canato, Ron Martinez, Luci Collin, Janice Nodari e Adriana Brahim, pelos aprendizados e por me inspirarem na jornada da docência e da pesquisa.

À Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR, ao Comitê de Bolsas do NCPTW/IWCA, ao Escritório Regional de Língua Inglesa (RELO) do Departamento

de Estado dos EUA, a Jennifer Uhler e G. Travis Adams, pelas bolsas que me possibilitaram viajar, ter outros pontos de vista e enriquecer este trabalho.

A todos os colegas, amigas e amigos e coordenadoras e coordenadores do Colégio Marista Santa Maria, pela confiança, apoio e flexibilidade ao conviver com uma docente-mestranda.

À Thais Peterlini, por me permitir acreditar no meu potencial mesmo nas horas mais difíceis.

Às amigas e amigos com amor. A Mayumi, Tati e Marian, por serem minha família. A Ianna e Rafa, pela presença duradoura e incondicional. Às amigadas de Letras, do Mestrado e do IsF, pela parceria de sempre. À Camila e ao Danny, pela inspiração, pelas leituras e sugestões, e pelas experiências inesquecíveis. Ao Rodolfo, por representar esta pesquisa com sua arte. A todas as mulheres que admiro.

Ao Murilo, meu melhor amigo, único que me fogem as palavras para agradecer. Apenas obrigada por ser você, e por juntos, sermos nós.

RESUMO

O Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), o primeiro *writing center* (centro de escrita) do Brasil, é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sua proposta é de atender a comunidade em demandas de escrita acadêmica e publicações, oferecendo revisão de texto, tradução de artigos e sessões de assessoria individualizada. As assessorias, tema central do presente trabalho, são consultorias individuais prestadas pelos membros da equipe do *writing center* à comunidade (FARREL et al, 2015), com o objetivo de auxiliar os autores no processo de escrita de seus trabalhos em andamento. Apesar dos estudos sobre assessorias ser uma área consolidada na literatura sobre *writing centers*, no contexto local e brasileiro, essa ainda é uma área inexplorada. A presente pesquisa investiga as sessões de assessoria que acontecem no contexto do CAPA, buscando compreender as contribuições desse processo nas identidades e práticas das assessoras e assessorandas. Utilizo como aparato teórico os estudos de identidade e escrita (IVANIČ, 1998; NORTON, 1995), concepções pós-estruturalistas de língua (JORDÃO, 2006) e relações de poder (BOURDIEU, 1991), bem como faço uma revisão de literatura utilizando estudos advindos da literatura dos *writing centers* (MURRAY, 2014; MCCARTHY; O'BRIEN, 2008). Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada e tem cunho etnográfico. A primeira etapa de geração de dados consistiu em observações de sessões de assessoria, com o posterior recorte de três relações assessora-assessoranda, que se reuniam em assessorias recorrentes. Conduzi, então, entrevistas semi-estruturadas com essas 6 participantes a fim de construir um estudo de caso múltiplo (cf. ENGLANDER, 2009; HANEDA, 2005). Através da composição de narrativas (PAIVA, 2008) advindas das observações e das entrevistas, analiso os dados para discutir como as identidades e práticas das assessoras e assessorandas são influenciadas por esse processo. De maneira geral o estudo conclui que as práticas de assessoria do CAPA são diversas e não monolíticas, e que as relações assessoras-assessorandas são caracterizadas por dinâmicas únicas. A partir dos temas principais que perpassam os dados, construo cinco categorias de análise para entender como as identidades e práticas das participantes são modificadas através do processo de assessoria. Essas categorias se relacionam com: 1) as múltiplas identidades que as participantes assumem nesse processo; 2) a construção de suas vozes autorais e identidades discursivas; 3) suas experiências biográficas; 4) a presença/ausência do orientador no processo e 5) as pressões e a saúde mental.

Palavras-chave: *Writing center*; Identidade; Escrita; Tutorias.

ABSTRACT

The Academic Publishing Advisory Center (CAPA), the first writing center in Brazil, is a Supplementary Organ of the Human Sciences Sector of the Federal University of Parana (UFPR). Its purpose is to serve the community in the demands of academic writing and publications, providing editing, translation, and peer-tutoring sessions. Tutoring sessions, which are the central theme of the present work, are individual consultations provided by members of the writing center team to the academic community (FARREL et al, 2015), with the purpose of assisting the authors in the writing process of their papers. Although peer-tutoring studies are a consolidated area in the writing center literature, it is still an understudied area in the local and Brazilian context. This research endeavor aims to investigate the tutoring sessions that take place in the context of CAPA, seeking to understand the impacts of this process on the identities and practices of both tutors and tutees. The main theoretical framework used in this study encompasses identity and writing studies (IVANIČ, 1998; NORTON, 1995), post-structuralist conceptions of language (JORDÃO, 2006) and power relations (BOURDIEU, 1991), as well as a literature review encompassing studies from the writing center literature (MURRAY, 2014; MCCARTHY; O'BRIEN, 2008). This study is inserted in the field of Applied Linguistics and has an ethnographic nature. The first stage of data generation consisted of tutoring session observation. Three tutor-tutee recurrent relationships were selected for analysis. Semi-structured interviews were carried out with these 6 participants to build a multiple case study (ENGLANDER, 2009; HANEDA, 2005). Through the composition of narratives (PAIVA, 2008) drawing from the observations and interviews, data is analyzed to discuss how consultant's and writer's identities and practices are modified through this process. Overall results of the analysis suggest that CAPA's practices are diverse and non-monolithic. In addition, tutor-tuttee relationships are characterized by their unique dynamics. Five main themes of analysis derive from data, and these themes relate to: 1) the multiple identities that the participants assume in this process; 2) the construction of their authorial voices and discursive identities; 3) their biographical experiences; 4) the presence/absence of the advisor in the process and 5) the pressures and mental health.

Keywords: writing center; identity; writing; tutoring sessions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – SLIDE APRESENTAÇÃO PRISEAL	41
FIGURA 2 – SLIDE APRESENTAÇÃO PRISEAL 2	50
FIGURA 3 – HANNAH E CORA	140
FIGURA 4 – HILDA E ROSALIND	169
FIGURA 5 – ANA MARIA E ANGELA	201

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA ...	100
QUADRO 2 – DATA E DURAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	108
QUADRO 3 – HANNAH E CORA: VISÃO GERAL	144
QUADRO 4 – HILDA E ROSALIND: VISÃO GERAL	173
QUADRO 5 – ANA MARIA E ANGELA: VISÃO GERAL	205

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	WRITING CENTERS E O CAPA.....	26
2.1	O QUE É UM WRITING CENTER?	27
2.2	WRITING CENTERS NOS EUA	29
2.3	WRITING CENTERS NO MUNDO	34
2.4	WRITING CENTER NO BRASIL: O CAPA	39
2.4.1	Histórico.....	40
2.4.2	Principais frentes de ação.....	46
2.4.2.1	Revisões e traduções	47
2.4.2.2	Eventos e CAPAcitação.....	48
2.4.2.3	Pesquisa	48
2.4.2.4	Assessorias	49
2.4.2.5	Guia CAPA de Assessoria Acadêmica	50
2.5	ESPAÇOS DE ESCRITA NO BRASIL	53
2.6	PESQUISA EM WRITING CENTERS	55
2.7	TUTORING	58
2.7.1	Pesquisa em tutoring	61
2.7.2	Tutoring no CAPA – as assessorias	66
3	LÍNGUA, PODER, IDENTIDADE	69
3.1	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ESCRITA	70
3.2	LÍNGUA E PODER	80
3.3	IDENTIDADE E ESCRITA	87
4	METODOLOGIA.....	98
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	98
4.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	100
4.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	101
4.4	MEU PAPEL NA PESQUISA	103
4.5	PARTICIPANTES DA PESQUISA	104
4.5.1	Relação 1: Hannah e Cora	104
4.5.2	Relação 2: Hilda e Rosalind.....	106
4.5.3	Relação 3: Ana Maria e Angela	107
4.6	ANÁLISE DOS DADOS	109

5	ANÁLISE E DISCUSSÃO	113
5.1	HANNAH E CORA.....	114
5.1.1	Hannah e Cora: introdução.....	114
5.1.2	Hannah	114
5.1.3	Cora.....	125
5.1.4	Hannah e Cora: a relação.....	134
5.2	HILDA E ROSALIND	145
5.2.1	Hilda e Rosalind: introdução.....	145
5.2.2	Hilda	147
5.2.3	Rosalind.....	156
5.2.4	Hilda e Rosalind: a relação.....	163
5.3	ANA MARIA E ANGELA	174
5.3.1	Ana Maria e Angela: introdução.....	175
5.3.2	Ana Maria	175
5.3.3	Angela	185
5.3.4	Ana Maria e Angela: a relação.....	193
5.4	TEMAS QUE PERPASSAM OS DADOS.....	206
5.4.1	Múltiplos chapéus e múltiplas identidades.....	207
5.4.2	Voz autoral e consciência a respeito do leitor.....	209
5.4.3	Experiências biográficas e identidade discursiva.....	211
5.4.4	A presença/ausência invisível do orientador.....	214
5.4.5	Pressões e saúde mental	216
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
	REFERÊNCIAS	228
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO ENTREVISTA ASSESSORAS.....	238
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO ENTREVISTA ASSESSORANDAS.....	239

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) é um espaço de diálogo sobre a escrita e também de cuidado com o processo. Um espaço de abertura em que o indivíduo se sente seguro para refletir sobre o processo e o ato de escrever. É único pois é uma oportunidade de diálogo entre pessoas que não fazem parte do mesmo 'campo' específico do conhecimento. É uma atuação interdisciplinar, que enriquece a experiência da escrita, tanto para o assessorando quanto para o assessor.

Participante 1, narrativas para o FICLLA

No final do segundo semestre do ano de 2018, em decorrência de uma apresentação de pôster que faria no I Fórum Internacional de Cultura, Literatura e Linguística Aplicada (FICLLA), perguntei a algumas e alguns colegas, membros do CAPA – Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica – da UFPR como elas e eles definiriam o centro, assim como quais eram as relações de suas práticas com a cultura do produtivismo acadêmico, ou seja, com a pressão que os pesquisadores sofrem para publicar nesse meio.

Selecionei esta resposta de uma de minhas informantes pela sua visão ser similar à minha – essa narrativa representa, também, a minha visão a respeito do que é o CAPA: uma pausa para o diálogo, para o cuidado, para o olhar para a escrita como um processo. Além desta, obtive respostas muito expressivas e narrativas que refletiam, ainda que brevemente, um pouco da vivência de trabalhar no CAPA, que servirão como vinhetas introdutórias para cada um dos capítulos subsequentes deste trabalho. Essas narrativas, recortes que dão vislumbre de toda a riqueza e complexidade do que vivemos no dia-a-dia do nosso centro de escrita, reforçam a ideia de que este estudo é constituído não apenas pela minha voz autoral como pesquisadora e através das minhas perspectivas e visões de mundo, mas que é possibilitado essencialmente pelas pessoas que vivem a complexidade do CAPA e que, conseqüentemente, dão vida ao tema desta pesquisa.

O Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) é um *writing center*¹ ou um centro de escrita. No âmbito institucional, é um órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas da UFPR, atualmente associado à Agência Internacional da UFPR, que funciona desde outubro de 2016. Sua proposta é ser um centro destinado ao diálogo sobre escrita acadêmica, bem como fonte de apoio a autoras e autores da comunidade – promovendo esse diálogo e apoio em diversos âmbitos, desde a tradução e revisão de artigos e trabalhos da comunidade acadêmica, até a promoção de eventos sobre escrita, publicação e ensino superior, além de assessorias.

As assessorias², foco primário deste estudo, são encontros entre um membro da equipe do CAPA e uma escritora ou escritor, e sua finalidade é discutir o andamento do texto, independentemente do estágio da escrita em que esse texto se encontra. Os temas das assessorias podem girar em torno de questões gramaticais, de estilo ou gênero textual, organização do texto; podem também tematizar apresentações acadêmicas, relação com orientador, participação em grupos de pesquisa, questões da vida acadêmica em geral, dentre tantas outras possibilidades que esse momento proporciona aos seus participantes.

Na minha história, a existência do CAPA e meu envolvimento com ele me permitiram a descoberta de outros interesses e um recálculo em minha trajetória profissional e educacional. Na época, início de 2017, eu era professora-bolsista de Língua Inglesa no Idiomas sem Fronteiras (IsF), e cursava o último semestre da minha graduação em Letras. Soube por uma amiga que seria ofertada, pelo Prof. Dr. Ron Martinez, uma disciplina optativa denominada “Tradução Técnico-científica da Língua Inglesa”. Eu já havia cursado no semestre anterior uma disciplina de Tradução técnica também como optativa, e a experiência havia sido tão interessante que resolvi me

¹ Como discutido em mais detalhes na sessão 2.1 deste trabalho, os *writing centers* são “centros de escrita sem fins lucrativos, criados com o objetivo de auxiliar estudantes, professores e pesquisadores na elaboração de diversos tipos de trabalhos. Na prática, isso pode acontecer através de revisões em pares – como, por exemplo, graduandos ajudando outros alunos da graduação – ou por meio de assessorias de escrita” (CAPA, s/d).

² Como discutido em mais detalhes na sessão 2.7 deste trabalho, não há uma única nomenclatura que seja utilizada de forma unânime entre todos os *writing centers* para descrever as assessorias, tutorias ou consultorias. Localmente, a equipe do CAPA optou pela nomenclatura “assessorias”; no entanto, na literatura a respeito dos *writing centers*, o termo mais amplamente utilizado é “*tutoring*”, ou “tutorias”. Percebo a diversidade entre nomenclaturas como positiva, e por isso não optarei por apenas uma delas ao longo do trabalho: quando pretendo dialogar com as práticas locais e específicas do CAPA, utilizo a nomenclatura local (assessorias). Já quando faço referência aos estudos amplamente utilizados na literatura de *writing centers* e composition studies, utilizo a nomenclatura mais comum (tutorias).

aventurar novamente na área da tradução – algo em que não costumava me sentir boa o bastante, já que meus interesses centrais sempre giraram em torno da educação e do ensino de línguas.

Aquele semestre, em que eu cursei tanto uma matéria de escrita acadêmica em Inglês quanto a disciplina de Tradução técnico-científica, reacendeu um laço até então adormecido, ou “bloqueado”, entre minha identidade, a escrita e a Língua Inglesa. Pela primeira vez me senti confiante para ministrar um curso de escrita acadêmica no IsF, e foi uma experiência recompensadora. Ao final da disciplina de tradução, em que tivemos que traduzir um artigo e fizemos um treinamento do software SmartCat, me inscrevi para participar do primeiro grande processo seletivo para a equipe do CAPA, sendo aprovada e passando a integrar o centro como voluntária.

Desde a disciplina, quando soube a respeito do CAPA, a quem ele atenderia e quais eram seus objetivos, na primeira aula daquela disciplina de Tradução, fiquei fascinada. Essa sensação perdurou durante o tempo do meu voluntariado – dentre todas as atividades que exercia, as assessorias se tornaram minha prioridade. Talvez pareça um exagero literário, mas de fato eu me recordo de ter experienciado genuínos momentos de satisfação ao ver como as assessorias humanizavam a prática de escrita das pessoas. Ao longo do meu tempo no centro, minha própria relação com a escrita foi ficando, gradualmente, mais “humana”. Longe de romantizar a escrita ou o próprio CAPA, utilizo a palavra “humana” para expressar que, assim como o sujeito não linear e complexo (JORDÃO, 2007), enxerguei nesse espaço a possibilidade de diálogo e sinceridade a respeito da complexidade da escrita e das práticas acadêmicas. Vi nesse diálogo sobre a escrita – esta que até então também era solitária para mim – um potencial transformador, capaz de facilitar, acolher, cuidar: de fato, tornar o processo mais humano.

Além de experienciar satisfação ao poder ajudar as autoras e autores através das assessorias, esses encontros também geraram em mim alguns questionamentos e inquietações pessoais. Como agir em determinadas situações que aconteciam nas assessorias, como por exemplo uma autora desmotivada ou que está sofrendo com a ausência de seu orientador? Quais repercussões, institucionais e científicas, o CAPA tem gerado em nossa comunidade? Qual a visão das escritoras atendidas a respeito do propósito do CAPA? Qual a relação do CAPA com a tendência da “Internacionalização da Educação Superior” (CHOWDHURY; HA, 2014)? Diariamente

em minhas práticas eu vislumbrava a vastidão de pesquisas e questionamentos teóricos que poderiam ser explorados através de pesquisas no âmbito do nosso centro.

Essas inquietações não eram sentidas por mim isoladamente, mas faziam parte do processo de consolidação da nossa equipe de trabalho. Durante nossos encontros semanais, dialogávamos e expúnhamos situações acontecidas nas assessorias, pensávamos coletivamente em soluções, líamos textos da literatura já existente a respeito dos *writing centers* e procurávamos dialogar com nosso contexto local. Foi em um dos momentos de debate que identificamos a necessidade da elaboração coletiva de um “Guia de Assessorias” como uma publicação original³, com base nas nossas experiências, que trouxesse orientações e reflexões acerca de nossas perspectivas de assessoria. O olhar para a pesquisa e a discussão de nossas inquietudes que surgiam na prática sempre foram incentivados por parte da direção do CAPA, que valorizava o aspecto formativo do centro.

Vejo, então, que a motivação para o presente trabalho surgiu não apenas de questões pessoais de minha prática como assessora, mas da necessidade por teorização de diversos aspectos da assessoria, em partes já exploradas pela literatura a respeito de *writing centers*, mas ainda inexistentes no contexto brasileiro. Mesmo com a leitura de textos sobre assessorias⁴ que descrevem outros contextos, é possível depreender que, apesar do olhar para as assessorias nos *writing centers* existir desde 1930 no contexto norte americano (CARINO, 1996), seu estudo através da perspectiva autoral e identitária é recente (HYLAND, 2002) e ainda pouco explorado.

A trajetória de consolidação dessa pesquisa é, também, muito “humana” – fragmentada, não linear, sujeita a mudanças, percalços e recálculos de trajetórias. Inicialmente, pretendia investigar as assessorias de Língua Inglesa e sua relação com o fenômeno da Internacionalização da Universidade, tema que me era familiar devido a minha participação como aluna de Iniciação Científica no projeto de pesquisa “Conceitualizações do Inglês como Língua Global”. Ao começar de fato a vivenciar o processo de pesquisa no mestrado, sentimos necessidade, eu e o Prof. Dr. Eduardo H. Diniz de Figueiredo, orientador deste trabalho, de repensar o tema. A mudança se deu principalmente porque minha intenção inicial era analisar autoras e autores que

³ O Guia mencionado será tratado com maior profundidade na seção 2.4.2.5 deste trabalho.

⁴ Abordarei alguns desses textos nas seções 2.6 e 2.7 do presente trabalho.

estivessem vivenciando um processo de escrita na Língua Inglesa, e ao iniciar as observações, percebi que esta não era a intenção de nenhuma das participantes. Além disso, ao longo das minhas leituras nas disciplinas para o mestrado, encontrei outros interesses para além da Internacionalização – identidade, voz autoral – que fizeram mais sentido com o processo de observações que vivi no início da pesquisa.

Neste momento, cabe também enfatizar que a visão da escrita como atividade meramente resultante em um “produto final” (como um artigo ou um trabalho de conclusão de curso) diminui a importância do processo de pesquisa em si. Assim como a escrita é um processo não-linear de construção de identidade, o tornar-se pesquisadora também o é. A mim, custaram tempo e vivência para que pudesse aceitar que, de fato, pesquisar também é repensar, refletir, admitir as limitações e aceitar as contingências. O tema aqui pesquisado é apenas um recorte ínfimo que a existência do CAPA possibilita e, mesmo assim, é contingente e incompleto.

Minha pesquisa, então, é uma consequência das experiências vividas e das inquietações sentidas no CAPA. A principal proposta do presente trabalho é investigar como as assessorias colaboram, modificam ou contribuem para a construção das identidades e práticas das assessorandas e das assessoras. Para dar conta desse objetivo principal, elaborei a seguinte pergunta de pesquisa: “Como as assessorias do CAPA contribuem para a construção das identidades e práticas das assessoras e assessorandas⁵? Ainda, buscando olhar tanto para o referencial teórico quanto para as narrativas construídas pelas assessoras e assessorandas, complemento a primeira pergunta de pesquisa com as perguntas seguintes:

- Como se constituem as relações entre assessoras e assessorandas?
- Como se constituem as práticas locais de assessorias no CAPA?

⁵ Ao longo deste trabalho, utilizo deliberadamente as formas femininas do plural das palavras (assessoras, assessorandas, as participantes, as entrevistadas etc) com a intenção de reforçar a presença das mulheres nesta pesquisa. Trata-se de um grupo de 6 mulheres, todas cientistas, escritoras e pesquisadoras. Escolhi sempre marcar a forma feminina, de maneira proposital, para que se marque, também em meu texto, a presença das mulheres na academia. Mulheres que, assim como eu, fazem, pesquisam, estão conversando sobre a escrita e se desenvolvendo em suas áreas de estudo. O exercício da leitura deste trabalho é considerar o plural como o gênero feminino, lembrando que nós estamos diariamente ocupando com qualidade os espaços dos quais fazemos parte, alguns dos quais nos foram tradicionalmente e historicamente negados. Ainda, cabe citar que pesquisas recentes na área de *writing centers* abordam a questão de gênero (MURRAY, 2018; WATSON, 2012), indicando a tendência de uma maior presença feminina nas consultorias e nos eventos de escrita.

Ao responder essas perguntas, busco situar os estudos a respeito dos *writing centers* no contexto local. Justamente pelo CAPA ser o primeiro *writing center* do Brasil, em uma iniciativa até então inédita, há a necessidade de pesquisar o CAPA em si como um centro da universidade, bem como de revisar a literatura existente sobre *writing centers* e estabelecer relações entre o que é descrito na literatura e o que são práticas e necessidades locais.

Além disso, busco contribuir para o diálogo maior dentro do campo da Linguística Aplicada e dos estudos qualitativos sobre identidade. Através do gênero da narrativa (PAIVA, 2008) e utilizando o aparato teórico de identidade e escrita (IVANIČ, 1998; NORTON, 1995), o olhar para as relações entre assessoras e assessorandas no contexto do CAPA tem potencial para enriquecer o debate sobre a visão da escrita como atividade social e como um processo (MURRAY, 2014). Para além de contribuir com os estudos que dialogam com a área dos *writing centers* de maneira isolada, acredito que este estudo pode colaborar para a visão de escrita de modo mais amplo, e provocar reflexões acerca do modo através do qual as identidades autorais são construídas e experienciadas nos diferentes âmbitos da educação superior.

Ademais, esse estudo pode também contribuir com as práticas locais do próprio CAPA. Através de uma visão qualitativa e analítica das narrativas das assessoras e de suas relações que são construídas, temos uma pesquisa relevante para os membros do próprio centro. Esse material aqui analisado pode ajudar o CAPA com a formação de sua equipe de bolsistas, ajudando-as a compreender e refletir sobre suas práticas e limitações, inclusive com o aprimoramento do documento em criação (Guia de Assessoria). Importante destacar que as participantes deste estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando, assim, em participar voluntariamente do estudo.

Apesar desta pesquisa ter como tema central práticas e sujeitos vinculados ao espaço do *writing center*, percebo que seu tema, para além das paredes do *writing center* em si, pode ser entendido como a construção de identidades dos sujeitos por uma perspectiva identitária e discursiva. Mais do que dialogar com o texto em si, a construção da identidade pode ocorrer por qualquer ação semiótica capaz de expressar a subjetividade (BLOCK, 2007; GEE, 2011).

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos identitários, da identidade autoral e do processo de construção de identidade através do letramento acadêmico

(LILLIS; CURRY, 2006). Portanto, existem diálogos possíveis com muito do que tem sido feito em Linguística Aplicada em relação ao estudo da escrita e de temas relacionados à identidade. Com as palavras-chave “escrita acadêmica”, em levantamento através do portal de teses e dissertações da CAPES, obtive o resultado de 170 trabalhos na grande área de Ciências Humanas nas últimas duas décadas (de 1998 a 2018); já com o tema “letramento acadêmico”, são 107 resultados no mesmo espaço de tempo.

Alguns dos trabalhos pertencentes às áreas de Letras, Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada com os quais podemos dialogar aqui estão vinculados principalmente aos estudos identitários. Comentarei, de modo breve e sucinto, alguns dos trabalhos que abordam questões identitárias através dos letramentos e gêneros acadêmicos, principalmente através de um gênero textual específico ou analisa um grupo de alunos iniciantes em alguma modalidade de educação superior.

Ramos (2015) interpreta o gênero diário de leituras como parte do letramento acadêmico, investigando cinco participantes da disciplina Literatura Infantil de um curso de Pedagogia. Ancieto (2016), cujo foco também é um tipo textual específico, investiga a identidade de estudantes iniciantes no ensino superior através do posicionamento autoral no gênero resenha. Já Pimenta (2018) investiga a construção de “identidades acadêmicas” das PCPA (práticas colaborativas de produção acadêmica), através do uso de plataformas tecnológicas para criação de slides, por alunos da disciplina “Leitura e Escrita” em seu primeiro período da graduação. Lopes (2017) analisa, através de observações e procedimento etnográficos, participantes do Mestrado Profissional em Letras, pesando as mudanças no letramento acadêmico e suas implicações identitárias. Ainda no mesmo sentido, Sousa (2018) analisou cinquenta e dois alunos do Curso de Letras como uma comunidade discursiva, através de entrevistas nas quais os alunos reconstruíram suas histórias de letramento, concluindo que faltam processo de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica nesse contexto.

Outros trabalhos abordam o letramento acadêmico e a construção discursiva através de levantamentos bibliográficos e documentais. Fuza (2015), adotando o procedimento de análise documental, investiga diretrizes oficiais, cursos de escrita online e normas de publicação de revistas científicas, com a intenção de compreender a constituição da escrita nas práticas de letramento acadêmico-científicas.

Nava (2013), também fazendo uma análise bibliográfica, investiga diversas propostas para intervenção na produção escrita dos estudantes de Ensino Superior. Seus principais resultados acerca das intervenções e das propostas apontam que a maioria delas é desenvolvida ou planejada com alunos ingressantes ou em início de graduação na modalidade de tutoria presencial. Nas propostas de intervenção analisadas nesse texto, a autora considera 3 textos que sugerem assessorias e tutoriais, e 6 dos quais mencionam *writing centers* como contextos de pesquisa. Já Vieira (2014) constrói, através de uma perspectiva etnográfico-linguística dos Letramentos Acadêmicos, um estudo de caso refletindo sobre a “história do texto” de uma mestrande desde o momento de seu exame de qualificação até a finalização do texto, fazendo entrevistas e analisando as notas de campo.

Diferentemente deste último trabalho, pretendo aqui construir um estudo de caso múltiplo através da construção de narrativas (PAIVA, 2008). Em termos metodológicos, esta pesquisa é de cunho qualitativo, já que através desse paradigma podemos estabelecer sentidos múltiplos e complexos (SUASSUNA, 2008). Nesse contexto, a metodologia que escolhi para geração de dados do presente trabalho consiste no uso de dois instrumentos principais: a observação de assessorias no âmbito do CAPA, de modo semiestruturado (COHEN; MANION; MORRISON, 2011) e de cunho etnográfico, bem como entrevistas semi-estruturadas com os participantes observados. Analisarei as notas de campo das observações e as transcrições das entrevistas semiestruturadas à luz dos principais construtos teóricos lidos e selecionados por mim ao longo do percurso dessa pesquisa, narrando minhas principais percepções e chegando a 5 temas principais que perspassam os dados.

Esta dissertação, processo-produto de minha identidade como escritora/pesquisadora, bem como processo-produto de minha pesquisa em si, está organizada da seguinte maneira: após este capítulo introdutório, apresento e discuto o campo de pesquisa sobre os *writing centers* no capítulo “*Writing centers* e o CAPA”. Esse capítulo é dividido nas seções a) O que é um *writing center*?, em que constrasto algumas definições e concepções iniciais; b) *Writing center* nos EUA, quando abordo panorama histórico do surgimento desses espaços; c) *Writing centers* no Mundo, em que discuto a expansão desses espaços internacionalmente; d) *Writing center* no Brasil: o CAPA, em que discuto o contexto que o CAPA foi criado, e algumas de suas principais frentes de ação; e) Espaços de Escrita no Brasil, em que faço referência a espaços similares ao CAPA no contexto brasileiro; f) Pesquisa em *Writing centers*, em

que mostro um recorte de estudos relevantes para a pesquisa nessa área; e g) *Tutoring*, em que apresento um panorama sobre o *peer learning* e suas diferentes nomenclaturas.

O terceiro capítulo, cujo nome é “Língua, Poder, Identidade”, foi dividido de acordo com os grandes temas, sendo eles o primeiro: a) Concepções de Língua, em que traço um breve percurso histórico e epistemológico a fim de discutir qual será a visão de Língua adotada por essa pesquisa; b) Língua e Poder, em que reviso a teoria-prática de Pierre Bourdieu em *Language and Symbolic Power* (1991), pensando nas implicações da visão de mercado linguístico e capitais linguístico, simbólico, econômico e cultural ; c) Identidade e Escrita, em que avalio as principais teorias a respeito de estudos de identidade, detendo-me especificamente sobre aquelas que tratam da escrita e identidade autoral, em especial as teorias de Norton (1995) e Ivanič (1998).

No quarto capítulo, fundamento as bases metodológicas deste estudo, discutindo sua natureza qualitativa, seus instrumentos de geração de dados e as participantes. Separo as considerações a respeito das participantes em três diferentes relações, cada uma delas constituída por uma assessora e uma assessoranda, buscando, assim, construir um estudo de caso múltiplo (cf. ENGLANDER, 2009; HANEDA, 2005). No quinto capítulo, analiso os diários de observação e as transcrições das entrevistas, construindo narrativas a partir do diálogo entre os dados obtidos e as principais considerações teóricas. A análise é dividida a partir das três relações centrais. Para cada uma das três relações, Hannah-Cora, Hilda-Rosalind e Ana Maria-Angela, construí narrativas cujo tema inicial é a trajetória da assessora, depois a assessoranda e finalizando com a relação entre as duas. Após a descrição das relações, abordo 5 categorias de análise que emergiram dos dados, discutindo os principais temas que perpassaram as assessorias. Nomeei as categorias da seguinte maneira: a) Múltiplos chapéus e múltiplas identidades; b) Voz autoral e consciência a respeito do leitor; c) Experiências biográficas e Identidade discursiva; d) A presença/ausência Invisível do orientador; e e) Pressões e saúde mental. Por fim, no sexto capítulo, trago as considerações finais da pesquisa, ponderando a respeito de suas contribuições, limitações e possíveis implicações.

Com esse que chamo de texto mais significativo para minha identidade como escritora até então, pretendo levantar perguntas, estabelecer diálogos e trazer novos olhares para uma área de estudos que também se caracteriza pela novidade. Espero

poder contribuir para a construção de sentidos de quem for ler esse texto, de maneira análoga à construção e reconstrução de sentidos pela qual passei durante minha trajetória durante esses estudos. Também espero que este trabalho possa fomentar e quem sabe expandir o movimento dos *writing centers* e do diálogo sobre a escrita nos espaços da educação superior.

2 WRITING CENTERS E O CAPA

Eu nunca conheci um espaço igual o CAPA.

Havendo trabalhado em outro writing center no Estados Unidos, eu compararia o CAPA com um writing center, mas normalmente os writing centers não fazem tradução ou trabalham com outras línguas como o CAPA faz. É muito único também que os bolsistas que fazem as traduções são alunos mesmo, e que os membros da equipe são tão competentes em duas ou mais línguas.

Participante 2, narrativas para o FICLLA

Início este capítulo com este relato de um ETA (English Teaching Assistant) que trabalhou no CAPA justamente por essa narrativa, ao mesmo tempo, aproximar e afastar o CAPA dos *writing centers* nos Estados Unidos – o país que deu origem à tradição dos *writing centers*. Esta fala aproxima o CAPA dos *writing centers* dos EUA, pois considera o CAPA como pertencente a esta comunidade específica. Ao mesmo tempo, dela se afasta, já que o diferencia: O CAPA é um espaço único. Segundo o informante dessa narrativa, ele é único pois faz tradução, trabalha com outra língua, e tem bolsistas, que são alunas multilíngues. Esses são apenas alguns dos motivos pelos quais não há espaço igual ao CAPA. Neste capítulo, demonstrarei um pouco da complexidade e multiplicidade que este espaço abarca, trazendo alguns dos outros motivos que se somam à narrativa exposta.

Nesta seção do texto, farei uma breve introdução a respeito do que são os *Writing centers* e algumas de suas possíveis definições. Em seguida, tratarei do surgimento e desenvolvimento desses espaços nos Estados Unidos, mencionando alguns dos aspectos históricos que se relacionam com o surgimento desses centros de escrita. Por mais que tenham origem estadunidense, os *Writing centers* não mais se restringem tampouco podem ser unicamente relacionados a esse contexto – portanto, a seguir, tratarei dos *Writing centers* no Mundo. Aproximando-nos de nossa realidade e contexto de pesquisa, abordarei alguns “Espaços de Escrita” no Brasil para, então, discutir a realidade do CAPA em específico: sua história e suas principais frentes de ação. Na seção seguinte, trarei algumas das pesquisas relevantes que têm sido feitas na área dos *Writing centers* e que se relacionam com o presente trabalho,

para, por fim, discorrer a respeito de “*tutoring*”, ou um campo mais geral para as tutorias ou assessorias, e apresentar também perspectivas em pesquisa sobre *tutoring* que têm sido feitas.

2.1 O QUE É UM WRITING CENTER?

Não há uma definição universal e unívoca para o que é um *writing center*⁶, já que esses espaços estão vinculados a contextos socioeconômicos, políticos, institucionais e geográficos específicos. Inclusive, acredito que o texto de apresentação de um *writing center* em seus documentos e meios de comunicação oficiais reflete muito deste contexto específico, bem como reflete os sujeitos que constituem o centro – fundadores e diretores, membros, tutores –, as práticas e as políticas do centro.

Concebendo uma definição mais geral, um *writing center* é um espaço – que pode significar “uma sede física” ou não –, vinculado a uma instituição de ensino secundário ou superior, destinado à escrita (HARRIS, 2006). Nas instituições de ensino superior, normalmente a maior parte da equipe de um *writing center* é composta de alunos de pós-graduação e graduação, sob tutela de membros da equipe docente. As atividades mais comumente oferecidas por *writing centers* ao redor do mundo são as tutorias – consultas com membros da equipe do *writing center* para auxílio com a escrita em qualquer estágio – e os eventos relacionados à escrita – *workshops* com temas relacionados à escrita, cursos, retiros de escrita, entre outros. Em termos de vínculo institucional, não raro os *writing centers* são vinculados aos departamentos de Línguas, de escrita acadêmica ou à própria biblioteca das Universidades.

Além disso, algumas instituições possuem vários *writing centers*, que atendem a diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, a faculdade de educação pode ter um *writing center* próprio, assim como a de humanidades ter um segundo e, a de ciências biológicas, um terceiro, todos coexistindo na mesma Universidade. Essa diversidade de vínculo dos *writing centers* tem influência também nos públicos

⁶ Neste trabalho, utilizarei na maior parte do texto o termo “*writing center*” não traduzido. Optei por não traduzir este termo por acreditar que ainda não existe um termo equivalente ao que o “*writing center*” representa. Apesar de em alguns momentos do texto utilizar “centro de escrita” para também me referir ao *writing center*, não adotei este como termo principal.

atendidos por cada um dos centros, que podem ser muito diversos, desde os alunos de um departamento específico, até o corpo discente em geral, funcionários e público externo.

A título de exemplo, trago a seguir algumas definições oficiais presentes em alguns sites de universidades americanas e britânicas:

O *Writing center* fornece apoio à escrita para estudantes de graduação e pós-graduação. Em consultas e *workshops* individuais, nossos consultores oferecem *feedback* e estratégias para ajudá-lo a melhorar em todas as etapas da sua redação, desde o brainstorming até os rascunhos finais (UNIVERSIDADE DE COLUMBIA, minha tradução⁷).

O *Writing center*, parte do Programa de Composição de Harvard (Harvard College Writing Program), é um lugar para os alunos de graduação de Harvard obterem ajuda em qualquer aspecto de sua redação, desde tarefas específicas até habilidades de redação em geral. O *Writing center* é formado por tutores treinados que fornecem conferências individuais para estudantes que estiverem escrevendo qualquer tipo de trabalho de redação. Você não precisa ter um trabalho pronto para participar de uma conferência. Você pode vir com ideias, notas ou um rascunho. (UNIVERSIDADE DE HARVARD, minha tradução⁸).

(...) um espaço acolhedor onde você pode explorar técnicas e estratégias para melhorar sua escrita. Com base no nosso trabalho inovador com o desenvolvimento de habilidades de escrita, o Writing Café é um espaço único e criativo onde os funcionários e alunos são bem-vindos para: conversar com um membro da equipe de Desenvolvimento do Aprendizado, para trabalhar com um dos nossos mentores-alunos treinados em redação ou para participar de um de nossos eventos e atividades voltados para a escrita (...) (UNIVERSIDADE DE PLYMOUTH, minha tradução⁹).

O CAPA também oferece serviços de tutoria – localmente chamados de assessoria –, bem como promove eventos sobre a escrita e retiros de escrita. No

⁷ “What we do: The *Writing center* provides writing support to undergraduate and graduate students. In one-on-one consultations and workshops, our consultants offer feedback and strategies to help you improve at every stage of your writing, from brainstorming to final drafts.”

⁸ “The *Writing center*, part of the Harvard College Writing Program, is a place for Harvard undergraduates to get help with any aspect of their writing, from specific assignments to general writing skills. The *Writing center* is staffed by trained undergraduate tutors who provide individual conferences to students working on any writing assignment. You don't have to have a finished paper to come for a conference. You can come with ideas, notes, or a draft.”

⁹ “(...) a welcoming space where you can explore techniques and strategies to improve your writing. Building on our innovative work in developing skills for writing, the Writing Café is a unique and creative space where staff and students are welcome to come and have a conversation with a member of the Learning Development team, work with one of our trained student writing mentors, or take part in one of our many events and activities centred on writing.”

entanto, o CAPA difere de muitos centros por ser um órgão suplementar de uma universidade pública, por ter uma equipe composta de bolsistas e voluntários, por ter editais de tradução de artigos, e também por atender a comunidade externa à universidade. A história e funcionamento do CAPA serão mais detalhados na seção 2.4 deste mesmo capítulo. O site do CAPA apresenta a seguinte definição:

O Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) é, primeiro, um lugar de *diálogo sobre a escrita acadêmica*: diálogo entre alunos, entre professores, entre setores da universidade, e entre universidades. E esse diálogo é mais *focado no processo* do que no produto. (...) Institucionalmente, o CAPA é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e um centro de *formação acadêmica* na escrita e revisão de textos acadêmicos. Suas ações têm *caráter intersetorial e interdisciplinar*, e são destinadas à comunidade interna e externa à UFPR. *Sem fins lucrativos*, o CAPA investe na qualidade da sua equipe (constituída por *professores e alunos da UFPR*), pesquisa contínua, instalações e serviços, e propicia à comunidade interna e externa à UFPR auxílio com escrita acadêmica através de cursos, assessoria individual, revisão de textos, entre outros, com reserva de vagas gratuitas para docentes e alunos da UFPR. Além disso, o CAPA é também um *espaço destinado à iniciação científica e formação profissional* para os alunos da *graduação e pós-graduação de Letras* (especialmente) da Universidade Federal do Paraná – UFPR (site do CAPA, grifos no original).

Após uma visão geral do que normalmente são os centros de escrita e a apresentação de alguns exemplos concretos dos centros em algumas universidades no mundo, traçarei um breve histórico desses espaços, desde o que é considerado seu surgimento até os dias atuais. Como na seção anterior, minha intenção não é traçar uma linha do tempo com fatos cronológicos e tomá-los como verdade incontestável para o que conhecemos hoje. Essa ressalva é especialmente importante considerando que não há um consenso a respeito das origens e razões para os surgimentos dos centros, além de que é imprescindível considerar a diversidade e complexidade dos inúmeros espaços e contextos em que estes centros existem.

2.2 WRITING CENTERS NOS EUA

Revisar a literatura a respeito de *writing centers* com um olhar histórico é uma tarefa intimamente ligada, senão totalmente intrincada, com revisar a história das práticas de escrita nas instituições de ensino e universidades, inicialmente dos Estados Unidos e depois expandindo para outras localizações geográficas, a partir da

década de 1930. É a partir dessa época, no contexto estadunidense, que surgem as primeiras metodologias de escrita das quais possivelmente se originam as práticas atuais dos *writing centers*.

Peter Carino (1995) observa que é “provável que os centros tenham evoluído de um formato de sala de aula conhecido como *laboratory method*” (p. 105, minha tradução¹⁰). Estes “laboratórios de escrita” eram momentos em sala de aula, tanto da educação secundária quanto das instituições de ensino superior, com foco em composição. Havia tanto momentos de ajuda individualizada do instrutor quanto momentos de grupos de *peer editing*. O editorial da primeira edição do periódico *English Journal*, na década de 1910, defende a eficácia do método (CARINO, 1995). Até a década de 1930, mais precisamente em 1934, duas instituições (University of Minnesota e State University of Iowa) passaram a ter locais fora de sala de aula em que os “laboratórios de escrita” funcionavam.

Carino (1995) então discute o contexto norte americano pelo qual a educação superior passava à época. Russel (1989), a respeito desta fase, explica o dilema cultural que havia na época: o conflito entre a demanda por conhecimento especializado e profissionais flexíveis para o mercado de trabalho, e a necessidade de coerção social para controlar o êxodo rural e o crescimento desenfreado das cidades em seu auge da industrialização. Esse contexto gera debate a respeito do surgimento dos *writing centers* com caráter “de remediação”, ou seja, para suprir uma possível lacuna existente. Estariam os laboratórios de escrita servindo aos interesses da grande população universitária, ou prestando auxílio aos que precisariam mais de “ajuda”, dentre minorias, filhos de imigrantes e população em estado de vulnerabilidade social? Mencionando um estudo de Adah Grandy (1936) sobre as condições do laboratório de escrita em Minnesota, há a especulação de que um dos laboratórios teria servido justamente às minorias, mas Carino comenta que Grandy, por participar dos laboratórios em sala de aula, tem uma “postura de superioridade” (1995, p. 106). Da metade para o final da década de 1930, a iniciativa dos laboratórios de escrita já teria se espalhado por outras instituições, segundo Carino.

Elizabeth Boquet (1999), em uma narrativa que se mistura à sua própria narrativa de vida, também faz uma retrospectiva a respeito dos *writing centers*. A

¹⁰ “(...) it is likely that centers evolved from a classroom format known as the laboratory method.”

posição da autora é de que, entre as décadas de 1930-1940, os laboratórios de escrita vistos com caráter remedial coexistiam com laboratórios de escrita que exerciam práticas pedagógicas centradas no “diálogo, até dialéticas” (p. 467). A autora menciona o estudo de Stanley (1943), um dos primeiros a apontar os aspectos pedagógicos do laboratório de escrita.

A partir da década de 1940, os laboratórios de escrita se separaram das salas de aula e tomaram corpo numérico pelos Estados Unidos, principalmente em razão da 2ª Guerra Mundial. Membros das forças armadas foram às universidades para receber “o equivalente a dois anos de treinamento em Inglês em apenas dois semestres” (CARINO, 1995, p. 107, minha tradução¹¹). Também houve uma explosão dos chamados “*communication programs*”, resultado de uma comissão governamental no âmbito da educação superior que ligava estes programas a “uma base comum de ideais democráticos, em parte para cumprir parcialmente recomendações federais de financiamento” (BOQUET, 1999, p. 480, minha tradução¹²).

A combinação dos *communication programs* e das necessidades das forças armadas persistiu pela próxima década, o que gerou um movimento interessante de associação com a psicologia. Boquet (1999, p. 469), a respeito da discussão sobre *writing center as a safe house* – explorarei mais esta temática no próximo subtópico – comenta que muitos dos laboratórios autônomos de escrita passaram a ser legítimos a partir da década de 1940. Esta autonomia se deu através da associação com a psicologia e com as teorias cognitivistas e behavioristas de *nondirective counseling*, um método de psicoterapia em que o terapeuta faz perguntas direcionadas ao conhecimento que o paciente já possui. Alguns dos laboratórios, inclusive, foram nomeados de “clínicas”, e incentivaram os alunos a melhorar suas autoestimas, superar seus medos, entre outras iniciativas do domínio afetivo (CARINO, 1995, p. 107). Ainda, Boquet define essa como a época (1999, p. 470, minha tradução¹³), “(...) [em] que começamos a ver os objetivos institucionais para esses laboratórios e

¹¹ “(...) ambitious program to provide young officers with the equivalent of two years of training in English in just two semesters.”

¹² “(...) to a common core of knowledge emphasizing democratic ideals, in part, it seems likely, to secure a portion of the committee's federal funding recommendations.”

¹³ “It is also at this time that we begin to see the institutional goals for these labs and clinics, goals clearly linked to remediation, to preparing the un(der)prepared, conflicting with the goals of individual *writing center* staff members, who reject the marginalization of either the writing lab or the students who chose (or were sent) to use it.”

clínicas, objetivos claramente conectados a reparação, a preparar os despreparados (ou pouco preparados), conflitando com os objetivos dos membros das equipes dos *writing centers*, que rejeitam a marginalização tanto dos laboratórios de escrita quanto dos estudantes que escolhiam usá-lo (ou eram encaminhados para usá-lo)”.

Segundo Carino (1995), entre 1950 e 1955, alguns dos centros tentavam se estabelecer como parte dos programas de escrita acadêmica. Após 1955, houve um “desaparecimento misterioso” (BOQUET, 1999, p. 471) dos laboratórios de escrita. Tanto Carino quanto Boquet levantam teorias para isso, relacionadas ao pós-guerra e principalmente ao surgimento da Linguística Formal nas salas de aula. Os modelos científicos trazidos pela Linguística trariam uma solução para que qualquer estudante escrevesse um bom texto (BOQUET, 1999, p. 472).

A partir de meados da década de 1970, os centros reaparecem na literatura em uma fase chamada pelos autores de *open admissions* (CARINO, 1996), em que o acesso à universidade se tornou mais amplo em uma política pública para atender às minorias. Em decorrência dessa medida, a expectativa governamental era que os *writing centers* resolvessem a chamada “crise do letramento” causada por “maior número de matrículas, aumento dos alunos de minorias e o declínio das habilidades de letramento” (BOQUET, 1999, p. 471, minha tradução¹⁴). Novamente surge a imagem recorrente do centro de escrita como local para um conserto dos defeitos, mas dessa vez em associação com uma grande política pública governamental.

A partir dessa época os centros se tornaram bem mais ativos em termos de volume de equipe e sessões de tutorias, passando a funcionar de modo similar ao que temos atualmente nas instituições ao redor do mundo, mais centrados nas atividades de tutorias de modo mais acessível para a comunidade acadêmica em geral. Daí decorre a necessidade de um movimento de profissionalização (YAHNER; MURDIK, 1991), percebido pela própria publicação de manuais para tutores e administradores. A primeira edição do *Writing center Journal* ocorre em 1980, e há uma expansão das publicações e conferências a respeito dos *writing centers*.

Há também um movimento de reconceptualização dos *writing centers* nas décadas de 1990 e 2000, relacionado ao surgimento de teorias que olham para as novas tecnologias, os multiletramentos e as novas concepções de língua. Nancy

¹⁴ “(...) increasing enrollment, larger minority populations, and declining literacy skills”.

Grimm, em *New Conceptual Frameworks for Writing center Work* (2009), discute a necessidade de uma nova re-conceptualização teórica e prática no âmbito dos *writing centers* para considerar as novas e mais contemporâneas realidades. A autora, descrevendo três dos *writing centers* pelos quais passou em sua trajetória como pesquisadora, explicita o quanto suas visões de letramento e comunicação com os autores se tornaram ultrapassadas e foram tomadas como “inconscientes”. Advinda desse processo histórico dos *writing centers* como locais de solução de problemas e de prestação de serviços, a visão do papel do centro de escrita deve ser reformulada.

Grimm defende, portanto, a necessidade de uma retomada teórica consciente por parte dos *writing centers* para que sejam considerados *writing centers* do século XIX. A primeira teoria para a “atualização” que a autora defende é o contexto dos “Global Englishes” ampliado aos *writing centers*, ou seja, reconhecer o papel do inglês no mundo e multilinguismo nesse contexto, contratando tutores falantes de outras línguas, tendo assim outras normas linguísticas e sotaques circulando nesses espaços. A segunda teoria é o reconhecimento do letramento como habilidade de negociação (de sistemas discursivos e modos de representação), através das teorias de multiletramentos do New London Group e da negociação de repertórios (GRIMM, 2009). A terceira teoria, também advinda do New London Group, é o entendimento dos frequentadores dos *writing centers* como os construtores ativos dos futuros sociais. Apesar de, com o passar dos anos, a maior parte dos *writing centers* ter perdido o caráter explicitamente remedial das políticas governamentais da década de 1970, há ainda uma reflexão a respeito da persistência, ainda, dessa visão. Nesse sentido, a discussão trazida por Lori Salem em seu artigo *Decisions... Decisions: Who Chooses to Use the Writing center?* (2016) é extremamente relevante ao nos lembrar que as práticas nos *writing centers* são influenciadas por decisões educacionais, tanto aquelas feitas em âmbito individual, quanto aquelas institucionais.

Divergindo de uma suposta imagem de neutralidade e inocência por trás dos discursos institucionais e publicitários dos próprios *writing centers*, Salem questiona o que constitui a escolha por frequentar ou não os centros. A pesquisa de Salem considera dados de 4204 estudantes ingressantes em 2009 na Universidade de Temple, e após 4 anos, 22% do total visitaram o *writing center* ao menos uma vez. Aprofundando sua análise, as variáveis de *background* linguístico, raça e gênero foram levadas em conta, bem como suas notas no exame SAT (um exame para a admissão nas universidades que, para a autora, reflete sua competitividade

acadêmica e seu status socioeconômico, ou seja, a capacidade social e financeira de preparar estes estudantes para as seleções da universidade). Após essa análise, o que chama a atenção de Salem é que

(...) os estudantes que mais provavelmente ‘escolhem’ vir ao *writing center* foram aqueles cujo acesso à educação superior foi historicamente negado: mulheres, estudantes negros, aprendizes de Língua Inglesa e estudantes com menos ‘mérito herdado’. (...) Estes são, em outras palavras, precisamente os estudantes que seriam considerados, em outros tempos, remediáveis, e seriam obrigados a frequentar” (SALEM, 2016, p. 160, minha tradução¹⁵).

A partir dessa conclusão, a autora sugere que as práticas de pesquisa e dos próprios centros sejam repensadas. Considerando que a maior parte do público que frequenta os espaços do *writing center* tende a ser pertencente a grupos menos privilegiados que não têm acesso às pedagogias tradicionais, é preciso que os centros repensem suas práticas e pedagogias. A pesquisa também deve investigar, segundo a autora, os não visitantes e suas razões para isso.

2.3 WRITING CENTERS NO MUNDO

Em um aspecto mais global, os *writing centers* vêm crescendo em números principalmente a partir dos anos 2000. Segundo Chang (2013), autor que faz um estudo a respeito do contexto de *writing centers* em Taiwan –, “o interesse em estabelecer *writing centers* fora da América do Norte não emergiu até o fim dos anos 1990 e o começo dos anos 2000” (2013, minha tradução¹⁶). O autor afirma que a expansão dos *writing centers* para além das fronteiras do país norte-americano se deve principalmente à imagem de que os centros foram bem-sucedidos ao lidar com a crise de letramento dos anos 1970 no país, imagem que “incentivou outras instituições domésticas e internacionais, a desenvolver um centro para seus propósitos institucionais” (CHANG, 2013, minha tradução¹⁷). Relevante pensar que a imagem de sucesso para remediar os baixos índices de letramento que Chang

¹⁵ “(...) the students who are mostly likely to “choose” to come to the *writing center* now are the students who were historically excluded from full access to higher education: women, students of color, English language learners, and students with less “inherited merit.” (...) They are, in other words, precisely the students who would, at one time, would have been considered “remedial” and required to come.”

¹⁶ “(...) interests in establishing *writing centers* outside North America did not emerge until the late 1990s or early 2000s”.

¹⁷ “(...) the successful image the centers present has prompted many educational institutions, domestic and international alike, to develop a *writing center* for their best institutional purposes.”

considera atrativa para a expansão dos *writing centers* ao redor do mundo é aquela que muitos teóricos norte-americanos, Salem e Grimm inclusas, teorizam e apontam como “ultrapassada” de certa forma.

Uma evidência da expansão dos centros internacionalmente é a criação da EWCA (European *Writing center* Association) no ano de 1998, por Anna Challenger (The American College of Thessaloniki, Greece) e Tracy Santa (The American University in Bulgaria), cuja intenção foi trazer diálogo e visibilidade para os *writing centers* nas universidades europeias. Sua criação impactou na Associação dos *writing centers* dos Estados Unidos, anterior National *Writing centers* Association (NWCA), que mudou seu nome para IWCA (International *Writing centers* Association), abrangendo centros de diversas nacionalidades.

Reichelt et al (2013), apresentando um estudo de caso sobre um centro de escrita em Łódź, na Polônia, fazem referência a estudos a respeito de *writing centers* na Áustria, Bélgica, Bulgária, Equador, França, Alemanha, Hong Kong, Hungria, Japão, Liechtenstein Holanda, Porto Rico, África do Sul, Suíça e Emirados Árabes. Nesse estudo de caso, os autores apresentam as etapas do processo de criação do “English Writing Improvement Center”, ou ERIC, que foi inaugurado em 2011. O artigo lembra de certa forma a trajetória de criação do CAPA no sentido de que, no início, “tudo que é preciso é uma mesa e duas cadeiras” (REICHELT et al, 2013). Ainda, os autores descrevem como opera o centro no contexto polonês e como é formada sua equipe, como funcionam as sessões de tutoria, os eventos, etc.

Tan, em seu texto *Innovating Writing centers and Online Writing Labs outside North America* (2011), descreve diversos *writing centers* fora do contexto estadunidense e suas inovações. Muitos desses *writing centers*, em países como Índia, Coreia, Japão, Hong Kong, Bélgica, Grécia, Turquia, entre outros, operam de modo diferenciado, oferecendo tutorias bilíngues, operando em dimensões virtuais, fazendo revisão de texto, entre outros serviços. Schreiber e Đurić (2017) narram a construção de um *writing center* na cidade de Niš, na Sérvia, que encontra-se fora da Universidade, em uma instituição financiada pela embaixada dos Estados Unidos. Esta alternativa é principalmente pela questão dos recursos e investimentos.

No primeiro capítulo de seu livro *Multilingual Writers and Writing center* (2015), Ben Rafoth evidencia a grande expansão dos *writing centers* para além do contexto norte americano, bem como de iniciativas educacionais e programas de educação superior que utilizam a Língua Inglesa. Neste texto, o autor tem foco nos diversos

formatos que os novos *writing centers* tomaram (com atuação física ou online, diversidades das equipes e dos públicos atendidos), e nos desafios que surgem no trabalho com a Língua Inglesa nessa diversidade de contextos. Segundo o autor, os *writing center* já não têm o caráter de olhar apenas para a língua como um fim em si mesma, mas sim como auxílio aos projetos dos escritores multilíngues (RAFOTH, 2015).

É relevante apontar que, quando se trata do trabalho com a Língua Inglesa em contextos internacionais e com escritores multilíngues, ou seja, em instituições educacionais em países cuja língua oficial não é o Inglês, considero que a ação dos *writing centers* se relaciona intimamente com a perspectiva da Internacionalização¹⁸ e das lógicas de “obsessão com branding, rankings e competitividade” (KNIGHT, 2014, minha tradução¹⁹ e à *Fast Science* (STENGERS, 2012) que muitas vezes rondam o imaginário da Internacionalização.

Mesmo que não seja o tema central desta pesquisa, a Internacionalização perpassa todo o contexto de existência dos *writing centers* ao redor do mundo, especialmente em países não anglófonos, inclusive a existência do CAPA²⁰. Apesar de serem espaços que surgiram em um determinado contexto historicamente e socialmente localizado, os *writing centers*, em expansão mundial, surgem cada vez mais como modo de lidar com demandas relacionadas ao Inglês para Pesquisa e Publicação²¹ e às demandas de se “internacionalizar” o conhecimento e as instituições

¹⁸ Não há uma definição unívoca para o fenômeno “Internacionalização”, tema que vem sido estudo amplamente no campo da Linguística Aplicada ao redor do mundo e no Brasil. Autores a consideram como fenômeno equiparado à globalização (KNIGHT, 2004; JENKINS, 2013), ou como uma demanda econômica atrelada à oferta e procura no mundo globalizado (QIANG, 2003). Albatch e Knight (2007) percebem que o fenômeno pode ter a consequência de agravar desigualdades já existentes, já que tende a favorecer sistemas educacionais e instituições que já são desenvolvidos e detêm poder e riqueza econômica. Stein et al a entendem, inclusive, como modo de reprodução de padrões danosos de dominação econômica e epistemológica se não encarada de maneira crítica. Andreotti et al (2015) criticam o fenômeno através de uma cartografia de reforma aos mecanismos opressivos da modernidade. Há também a concepção de internacionalização em casa (BEELEN; JONES, 2015; BAUMVOL; SARMENTO, 2016), que compreende alternativas vinculadas à internacionalização no âmbito da própria instituição. Para um panorama recente e detalhado sobre entendimentos a respeito da internacionalização, consultar a segunda seção do artigo “Internacionalização e políticas linguísticas no Brasil: qual a relação?” (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

¹⁹ “Given higher education’s current obsession with branding, rankings and competitiveness”.

²⁰ Como será abordado na próxima seção.

²¹ O ERPP – *English for Research and Publication Purposes* – foi definido em 2008 por Cargill e Burgess (2008, p. 75, minha tradução) como “um ramo do Inglês para Propósitos Acadêmicos voltado ao interesse dos pesquisadores profissionais e estudantes de pós-graduação que precisam publicar em periódicos internacionais”. Flowerdew (2013) comenta a respeito desse Inglês utilizado para publicação fazendo quatro considerações a respeito desse fenômeno. A primeira é justamente o crescimento da educação superior e das pesquisas internacionalmente, que acaba gerando a segunda, uma

no Ensino Superior – o que, muitas vezes, significa publicar em Inglês (LILLIS; CURRY, 2010). Segundo Finardi, Santos e Guimarães (2016, p. 236),

As universidades no mundo todo estão passando por um processo de reestruturação para se acomodarem a essa nova realidade imposta pela globalização/internacionalização, sendo que cada contexto e cada universidade experimentam um processo singular e estão mais ou menos próximos dessas categorias de universidades. Segundo Vavrus e Pekol (2015), apesar de cada universidade se adaptar ao contexto mundial e à internacionalização de forma particular, há um padrão onde países no hemisfério norte se beneficiam mais da globalização e da internacionalização do que países no hemisfério sul.

Por mais que muitos pesquisadores encontrem no Inglês uma língua que dê voz e projeção para suas pesquisa (FLOWERDEW, 2013), e que através de publicações internacionais exista a oportunidade de diálogo, cooperação e construção internacional de conhecimento, ainda é muito importante considerar o uso dessa língua através de uma perspectiva crítica, principalmente em relação às suas conexões com o contexto de influências globais, institucionais e neoliberais (CHOWDHURY; HA, 2014).

Flowerdew (2013) menciona não apenas o desafio linguístico que é escrever em uma segunda língua, mas também a dicotomia entre “periferia” e “centro” em que se encaixam os países com maior prestígio em termos econômicos e políticos, prestígio esse que seria também reproduzido no âmbito da publicação acadêmica. Dessa forma, pesquisadores que estão no centro teriam menos desafios para publicar, enquanto os pesquisadores de origem periférica, além da barreira linguística, enfrentariam maiores desafios:

Embora não seja impossível a mobilidade de uma situação periférica para uma central, tal mobilidade é extremamente difícil. Nestes termos, no que concerne ao ERPP, a publicação aconteceria de modo não problemático, enquanto aconteceria de modo muito mais problemático na periferia (FLOWERDEW, 2013, p. 305, minha tradução²²).

competição entre as universidades “encorajada por tabelas internacionais comparativas, nas quais a publicação de pesquisa é uma métrica importante”. A terceira razão é uma combinação das duas primeiras – com o crescimento de pesquisas internacionais e com os rankings encorajando esse processo, a publicação internacional acaba sendo usada como “requisito para obtenção de diplomas de mestrado e doutorado”. Todo o processo de publicação em meios internacionais usa a língua franca, a qual acaba sendo o Inglês – “a língua da pesquisa”.

²² “Although it is not impossible to move from a periphery situation to a center one, it is extremely difficult. In these terms, with regard to English for research publication purposes (ERPP), publication would take place unproblematically in the center countries, while it would be much more problematic in the periphery.”

Ainda no mesmo artigo, Flowerdew cita o estudo de caso feito por Pérez-Llantada, Gibson e Plo (2011, apud FLOWERDEW, 2013) na Espanha, descrevendo o impacto do Inglês e dos periódicos internacionais não apenas na redução do número de publicações em espanhol, mas trazendo também outros impactos institucionais como a valorização de periódicos em Inglês e as aulas em Inglês para alunos internacionais. É possível traçar um paralelo da situação da Espanha de Pérez-Llantada et al (2011) a outros contextos do ensino superior em países não anglófonos.

Hyland (2016), por sua vez, contradiz a ideia de que os pesquisadores teriam maiores dificuldades para publicar, quebrando o que chama de “mito da injustiça linguística”. Sua principal tese é de que as pressões do “publish or perish” e as dificuldades em construir um bom texto são universais, independentemente do domínio da Língua Inglesa ou não. Em um texto anterior (2007), o autor comenta sobre alguns dos fatores que interferem e aumentam essa mencionada pressão institucional para publicar:

A pressão adicional para a publicação vem de fontes institucionais, pois a publicação é muitas vezes um elemento central nas avaliações de departamento, e os exercícios de avaliação de pesquisa em muitos países vinculam o financiamento governamental diretamente à publicação individual. Os desafios de escrever para publicação são, no entanto, consideráveis no clima competitivo de hoje, em que não é incomum para as revistas em alguns campos receber dez vezes mais envios do que podem publicar. Além disso, para os escritores, não só envolve o desenvolvimento das habilidades de artes de pesquisa e “formas de conhecer” uma disciplina, mas também o controle de suas convenções de discurso especializadas (HYLAND, 2007, p. 2, minha tradução²³).

Hamel, Lopez e Carvalhal (2016), sob a perspectiva das políticas linguísticas, discutem o papel da Língua Inglesa em uma hegemonia global dos sistemas de conhecimento. Através dessa discussão, expõem a pressão e o papel dominante do Inglês no contexto da educação superior da América Latina. Na parte introdutória deste estudo, importante ressaltar a visão que a hegemonia mencionada somente é possível através do “monitoramento e controle dos moldes de interpretação do mundo através de uma única língua, se possível, que é capaz de desterritorializar essas

²³ “Additional pressure to publish comes from institutional sources as publication is often a key element in department reviews and Research Assessment Exercises in many countries link government funding directly to individual publication. The challenges of writing for publication are, however, considerable in today’s competitive climate where it is not unusual for journals in some fields to receive over ten-times more submissions than they can use. Moreover, for writers it not only involves developing the research craft skills and ‘ways of knowing’ of a discipline, but also control of its specialized discourse conventions.”

interpretações unificadas a fim de controlar os fluxos de conhecimento e informação (...)” (HAMEL; LOPEZ; CARVALHAL, 2016, p. 279, minha tradução²⁴). Assim, a tese dos autores é que não apenas através da Língua Inglesa que ocorre esse controle, mas com ela também são impostas visões epistemológicas e padrões interpretativistas, marginalizando o conhecimento construído em outros contextos e através de outros quadros de referência.

Os *writing centers*, então, são alternativas aos construtores locais de conhecimento que muitas vezes podem ocupar estes lugares marginalizados no discurso científico, não apenas por escolhas epistemológicas, mas principalmente por serem afetados pela hegemonia do Inglês. Espaços como o CAPA são capazes de prestar suporte para escritores – tanto na questão do Inglês, trabalhando com os autores multilíngues ao suprir essa necessidade de escrever em Língua Inglesa, quanto na questão das pressões e demandas para publicação, fornecendo ferramentas para o refinamento do letramento acadêmico e a socialização do processo de escrita. As especificidades deste contexto brasileiro serão abordadas com mais detalhes a seguir.

2.4 WRITING CENTER NO BRASIL: O CAPA

A grande diversidade e heterogeneidade a respeito de como se constituem os *writing centers* já está expressa na literatura a respeito do tema. No entanto, considerando que somente na história recente houve um momento de expansão desses espaços para além dos Estados Unidos (RAFOTH, 2015), ainda há muito a ser pesquisado e compartilhado a respeito dos diferentes *writing centers* ao redor do mundo.

A necessidade de teorizar a respeito dos *writing centers* no contexto brasileiro se dá justamente pelo campo teórico dos *writing centers* ser praticamente inexplorado tanto na Linguística Aplicada quanto em demais áreas. Vejo esta como uma grande oportunidade de teorizar e refletir sobre o conhecimento que vem sendo construído localmente no CAPA, um *writing center* com proposta e funcionamento diferente

²⁴ “From a language politics perspective, the imposition of a new imperial order is based on the monitoring and control of the communicative shaping of world interpretations through a single language, if possible, that is capable of deterritorialising these unified interpretations in order to control flows of knowledge and information (...)”

daquelas propostas historicamente descritas, e que devido às suas especificidades, pode ser muito diferente do que se lê na literatura. Ainda, há a especificidade do contexto brasileiro do surgimento do CAPA, que se torna relevante na medida em que a aprovação institucional do centro se relaciona com o contexto de Internacionalização descrito na seção anterior do texto. Isso significa, na prática, que a aceitação institucional do centro, ao menos a princípio, responde (ou respondeu, inicialmente) a diferentes demandas da universidade para internacionalizar-se, e não à percepção de uma necessidade de se trabalhar o letramento acadêmico em si.

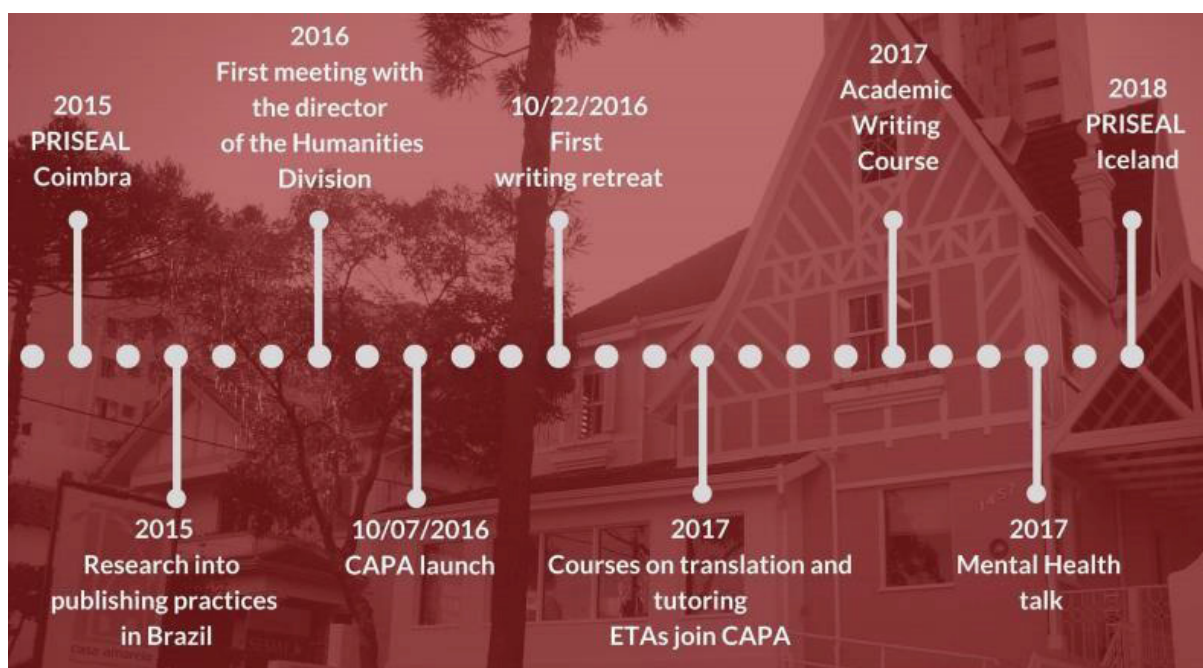
Reconheço, também, as limitações de fazer uma pesquisa pioneira quando se trata de *writing centers* no Brasil. Apesar de existirem algumas iniciativas similares, apresentadas anteriormente, que fazem trabalhos parecidos com o nosso, o CAPA foi o primeiro a se denominar como *writing center* de maneira explícita. Esclareço, ainda, que o objetivo do presente texto não é oferecer ou ditar uma perspectiva normativa de como deve ser um *writing center* ou fazer uma redução das áreas de pesquisa inseridas no amplo campo do letramento e da escrita em si, mas sim descrever o contexto local e as iniciativas que se deram de modo a oferecer um panorama completo a respeito do contexto em que esta pesquisa foi realizada.

2.4.1 Histórico

Na presente seção, farei referência à história do CAPA. Esta descrição foi construída a partir dos meus entendimentos e vivências com base principalmente em uma conversa que tive com o Prof. Dr. Ron Martinez, fundador do CAPA, em agosto de 2018. Tivemos essa conversa, junto com a Luciana Varela (também membro da equipe do CAPA), antes de embarcarmos para a conferência PRISEAL (*Publishing and Presenting Research Internationally*) em Reykjavik, na Islândia. Neste evento, eu e a Luciana pudemos ser as primeiras integrantes do CAPA contempladas com bolsas para apresentar trabalhos internacionalmente. Nosso trabalho foi denominado “Leveraging ‘Internationalization’ and transcending the ‘E’ in ERPP: the case of Brazil’s first *Writing center*”²⁵.

²⁵ “Aproveitando a ‘Internacionalização’ e transcendendo o ‘I’ em IPP (Inglês para Pesquisa e Publicação): o caso do primeiro *writing center* do Brasil”. Nesta apresentação, abordamos o histórico do centro com foco na tensão entre a principal justificativa do CAPA ser a internacionalização da universidade, e o fato de que as atividades centrais desenvolvidas no CAPA, até então, não se

FIGURA 1 – SLIDE APRESENTAÇÃO PRISEAL



FONTE: Thais Cons e Luciana Varela (2018).

À época, eu, Ron e Luciana tivemos essa conversa para que ficássemos mais familiarizadas com os fatores que levaram à criação do CAPA como centro, e quais foram os processos e eventos mais importantes em sua “linha do tempo”²⁶.

A ideia do CAPA surgiu em 2015, concomitantemente à chegada do professor Ron Martinez na UFPR. O professor foi convidado, durante esse ano, para revisar artigos em inglês escritos por membros do Departamento de Engenharia Mecânica (DEMEC - UFPR). Nesse processo, foi possível entrar em contato com as referidas pressões que os docentes sofriam para publicar artigos na área, com pouco apoio institucional ou auxílio formal no âmbito da escrita. O convite evoluiu para uma pesquisa formal do prof. Martinez, culminando na criação do grupo de pesquisa no CNPq “Internacionalização de Pesquisa Científica Brasileira”, cujo principal objetivo era investigar justamente essas pressões para publicar percebidas pelo professor Ron.

relacionavam exclusivamente com a Língua Inglesa, e sim com uma perspectiva mais ampla de escrita e letramento acadêmico.

²⁶ Apesar da nossa apresentação no PRISEAL estar em forma cronológica de “linha do tempo”, não entendo a história ou os acontecimentos importantes para o CAPA de forma linear e ordenada. Utilizamos esse recurso para otimizar a apresentação e facilitar o entendimento do público, já que tínhamos apenas 20 minutos para apresentar a história do centro.

A principal descoberta de sua pesquisa nesse contexto foi que

a pressão para publicar – especialmente em revistas internacionais – aumenta a cada ano, tanto para professores quanto alunos; essa pressão é devida a uma tendência à internacionalização na academia, que por sua vez é pressionada (especialmente) por rankings de vários tipos; apesar da pressão crescente, dentro da universidade não crescem as fontes de auxílio para poder produzir textos acadêmicos (e muito menos em inglês); por conta das pressões, alunos e professores frequentemente se veem obrigados a pagar por serviços terceirizados de revisão e tradução, que geralmente são caros. A situação, portanto, vira um círculo vicioso: professores e alunos que não aprendem a elaborar artigos científicos, sentindo-se obrigados a terceirizar as revisões e traduções dos textos, investindo dinheiro que não dá nenhum retorno pedagógico para a universidade, e que precisa ser sempre reinvestido. (SITE DO CAPA, 2019)

Seguindo a tendência mundial de pressão para publicar (HYLAND, 2007), a lógica dos rankings (KNIGHT, 2014), o Brasil não é diferente. Pesquisadores brasileiros têm cada vez mais enfrentado pressões para publicar, não apenas qualquer texto, mas em Inglês e/ou internacionalmente, principalmente devido a políticas nacionais de financiamento – exemplos da importância prática da produção acadêmica são os critérios de concessão para bolsas de mestrado e doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como os critérios, também da CAPES, de avaliação de qualidade dos programas de pós graduação. Portanto, como citado anteriormente, o financiamento por parte do governo acaba sendo vinculado às ações de produção individual dos pós-graduandos, professores e pesquisadores (HYLAND, 2007).

A falta de programas basilares de desenvolvimento da escrita acadêmica (algo similar a programas de *Writing Across the Curriculum* presentes no sistema de educação superior dos Estados Unidos, por exemplo), bem como a falta de apoio dos orientadores (MARTINEZ; GRAF, 2016) torna o processo de publicar especialmente difícil para os estudantes de pós-graduação, que muitas vezes têm a publicação de artigos em periódicos como uma condição institucional para receber seus títulos (MARTINEZ; GRAF, 2016). Segundo Rezende e Sallas (2019, p. 657),

o que resulta disso é um aumento de uma lógica produtivista, que faz com que a relação do indivíduo com o texto busque suprir, de maneira emergencial, uma ordem econômica e burocrática para a aquisição do título. Tal relação dificulta a associação da escrita acadêmica como forma de expressão pelo indivíduo, interferindo e disputando espaço de dedicação com os trabalhos acadêmicos que demandam tempo de feitura maior, como dissertações e teses. Esse aumento de cobrança por publicações nos programas de pósgraduação afeta

significativamente a relação emocional de estudantes e professores com a escrita.

Considerando esse contexto de pressões para publicar e falta de apoio no letramento acadêmico, o professor Ron decidiu ir ao evento PRISEAL (*Publishing and Presenting Research Internationally*) realizado em Coimbra, em Outubro de 2015, buscando por estratégias e soluções para as questões no contexto da UFPR. Ele relatou que, no evento, foram amplamente abordadas as pressões de publicar em Inglês em locais cuja língua principal não é essa. Tendo previamente trabalhado em um *Writing center* no contexto americano, o professor vislumbrou o conceito de “*writing center*” como uma alternativa, já que o seria uma ação de longo prazo e impacto, que pudesse centralizar diversas práticas de escrita ao invés de uma disciplina, *workshop* ou curso isolado.

Considerando o contexto da UFPR como instituição interessada em se internacionalizar e aumentar seu número de publicações, os argumentos institucionais a favor da existência do CAPA eram muitos: sua existência não oneraria a instituição em termos burocráticos ou de recursos, precisaria apenas de um pequeno local físico e poucos móveis. Com a existência do CAPA, os docentes e alunos da UFPR passariam a contar com apoio institucional para traduções e revisões, pelos quais normalmente pagavam serviços de terceiros.

Após o amadurecimento da ideia, em fevereiro de 2016, houve uma reunião entre o Prof. Dr. Martinez e o Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra que, à época, era diretor do Setor de Ciências Humanas (SCH/UFPR). A criação do CAPA foi bem recebida pelo setor, apesar do âmbito das Ciências Humanas não ser o principal alvo da pressão institucionalizada para publicar quanto outras áreas da Universidade²⁷. A partir da aprovação por parte do vice-reitor e do diretor do setor, seguiram-se várias etapas burocráticas para que o centro pudesse efetivamente existir na universidade.

Já no segundo semestre de 2016, foi necessário escolher o local em que funcionaria o CAPA. O Setor de Ciências Humanas conseguiu alocar o ático da “Casa Amarela”, ao lado da sede do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), para o

²⁷ Como já mencionado anteriormente, sabemos que ocorre a exigência por parte de alguns programas da pós-graduação, em áreas da saúde e tecnologia, por exemplo, da publicação de artigos em Inglês (ou pelo menos a submissão às revistas mais prestigiadas pelo QUALIS da CAPES). Alguns pós-graduandos não recebem seus diplomas de mestre ou doutor se não comprovarem que publicaram internacionalmente.

funcionamento do centro. Em 7 de outubro de 2016 foi inaugurado oficialmente o centro, em uma cerimônia com muitas autoridades da universidade presentes: o reitor Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho, a Coordenadora geral do programa Idiomas sem Fronteiras no MEC Prof^a Dr^a Denise de Abreu e Lima, o coordenador local do Idiomas sem Fronteiras na UFPR, Prof. Dr. Luiz Maximiliano Santin Gardenal. O Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, convidado para ser vice-diretor do Centro, também estava presente. A presença dessas diversas autoridades demonstrou, assim, o apoio institucional que o CAPA recebeu desde o início.

No mesmo mês, a primeira iniciativa do CAPA foi um dia de produção²⁸ e o lançamento do primeiro edital de revisão e tradução²⁹. Nestas primeiras iniciativas, os processos do CAPA aconteciam de maneira mais individual e menos sistematizada devido à natureza pequena da equipe: os artigos eram traduzidos e revisados individualmente pelos membros, que posteriormente se reuniam e discutiam os trabalhos em andamento. Não houve treinamento formal para as assessorias em um primeiro momento, apesar de elas estarem acontecendo.

Em dezembro de 2016 foi recebida a notícia que o CAPA receberia investimentos por conta do apoio às iniciativas de internacionalização, e este aumento de verba possibilitaria a expansão da equipe de bolsistas. Então, os professores Ron e Eduardo lecionaram, durante o primeiro semestre de 2017, disciplinas optativas³⁰ que eram relacionadas às atividades do Centro, seguidas do primeiro processo seletivo para a expansão da equipe do CAPA. Além disso, no ano de 2017 foi oficialmente firmada a parceria³¹ entre os *English Teaching Assistants* (ETAs), intercambistas e bolsistas da Fulbright, com o centro. Foi neste processo seletivo que passei a integrar a equipe como voluntária, sendo motivada a participar das atividades após concluir a disciplina optativa de tradução do prof. Ron. Nessa ocasião, também, pudemos ter nosso primeiro treinamento formal a respeito das assessorias.

²⁸ Para saber mais sobre o dia de produção, ver próxima seção.

²⁹ Para saber mais sobre o funcionamento dos editais, ver próxima seção.

³⁰ Desde então, as disciplinas de Tradução e Revisão/Assessoria foram ofertadas novamente durante outros semestres. Assim como no semestre em que participei, as disciplinas atraíram novos bolsistas e voluntários para o CAPA, bem como contaram com a participação de bolsistas que já atuavam no centro para uma formação complementar.

³¹ As ETAs do ano de 2016 já haviam participado das atividades do CAPA desde sua inauguração no mês de outubro. No entanto, em 2016 esta parceria ainda não era a atividade primária dos bolsistas, já que o principal vínculo dos ETAs entre os anos de 2014-2016 na UFPR era com o programa Inglês sem Fronteiras, posterior Idiomas sem Fronteiras, do MEC.

Dois eventos principais contribuíram para a visibilidade do CAPA dentro da cultura da UFPR nesse período. O primeiro foi a disciplina de Escrita Acadêmica em inglês PRPPG7000, e o segundo foi a palestra sobre saúde mental, do Prof. Dr. Robson Cruz. A disciplina de Escrita Acadêmica em inglês foi uma disciplina transversal, ou seja, aberta a todos os alunos dos diferentes programas de pós graduação da instituição, ofertada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR (PRPPG). O professor Ron é o ministrante dessa disciplina, cujo objetivo é discutir questões relacionadas à escrita de artigos em Língua Inglesa e publicação em periódicos, bem como questões mais amplas da escrita científica para além da Língua Inglesa, como o letramento acadêmico e as diferentes práticas de escritas. Sua primeira versão em 2017 impactou diretamente na divulgação do centro e de suas frentes de ação³², como os editais, eventos e das assessorias. Essa disciplina vem sendo ofertada anualmente desde 2017, e sua parceria com o CAPA continua.

Outro evento que deu ampla visibilidade ao CAPA foi a fala “Saúde mental e o bloqueio da escrita na pós-graduação”, feita pelo pesquisador Dr. Robson Nascimento da Cruz. Esta palestra foi promovida pelo CAPA e transmitida ao vivo pelo YouTube, e seu objetivo era discutir a saúde mental dos pós-graduandos, fazendo relação com os principais motivos que causam a relação difícil com a escrita neste período. Através do diálogo promovido pelo evento, foi possível associar o nome e o trabalho do CAPA às questões que orbitam a escrita, como as dificuldades e pressões envolvidas na pós-graduação como um todo. Dessa forma, o CAPA remete às concepções de escrita como ato social explicitadas no site e no Guia de Assessoria. A principal justificativa para a existência do centro torna-se, de fato, auxiliar autoras e autores a lidar com as pressões e hierarquias da academia, não se aproximando de uma concepção que meramente reproduz a lógica neoliberal de conhecimento como capital (BOURDIEU, 1991). Essa ação auxiliou, assim, na identidade institucional do CAPA.

Desde o final de 2017, as atividades do centro vêm sendo desenvolvidas e a negociação para sua existência é constante, o que gera certa instabilidade. O ano de

³² Utilizo a denominação de “frentes de ação” pois não acredito que a palavra “serviços” seja adequada para se referir aos processos do CAPA. Não encaramos o centro como um prestador de serviços. Por ser vinculado a uma universidade pública, não ter fins lucrativos e se dedicar à formação dos membros de sua equipe, encaramos o CAPA como um espaço de pesquisa, ensino e extensão, que não se encaixa no molde tradicional de uma empresa prestadora de serviços: por isso as diferentes “frentes de ação”.

2019 trouxe desafios diante da situação financeira e administrativa da UFPR, em razão do cenário nacional de cortes nas instituições públicas de ensino superior. A despeito dessas questões, o centro continua se desenvolvendo, funcionando com assessorias, traduções, revisões e pesquisas. Houve a criação, no final do ano de 2018, do programa CAPAcitação, cuja ideia é centralizar os eventos e cursos ofertados pela equipe do CAPA relacionados à escrita e à participação na comunidade acadêmica em geral³³.

A mudança mais recente foi a transferência da sede física do centro para o terceiro andar do prédio D. Pedro II da Reitoria. Houve mudança também no funcionamento do edital de tradução de artigos, em uma reformulação sugerida por membros da equipe – a partir do edital número 2 de 2019, o fluxo de trabalho foi organizado em grupos de bolsistas, a presença da autora ou do autor do artigo no CAPA para pelo menos uma assessoria durante o processo de tradução passou a ser obrigatória.

2.4.2 Principais frentes de ação

No momento da escrita deste trabalho, o CAPA conta com 9 membros, sendo 8 bolsistas e 1 voluntário, alunos da graduação e da pós-graduação em Letras e em Sociologia. O coordenador é o Prof. Dr. Ron Martinez, e a Vice coordenadora é a professora Ms. Candida Palma, desde dezembro de 2019. No segundo semestre de 2019, o centro teve a a Prof^a. Ms. Janice Nodari como Vice Coordenadora após a saída do Prof. Eduardo H. Diniz de Figueiredo em junho do mesmo ano. O CAPA conta também com uma bolsista para auxiliar na parte administrativa. O centro funciona no terceiro andar do Prédio Dom Pedro II da Reitoria da UFPR, tendo duas salas, durante o horário comercial. Os bolsistas e voluntários cumprem carga horária de 20h semanais, sendo 12h para trabalho de revisão e tradução, 4 horas para a reunião semanal que acontece às sextas-feiras, 1h para trabalho remoto e 3h para oferecer assessorias.

Importante ressaltar que uma característica que torna o CAPA um espaço único é a sua equipe. Ao contrário dos *writing centers* comumente descritos na

³³ Mais sobre o CAPAcitação na próxima seção do texto: 2.4.2.2: Eventos e CAPAcitação.

literatura, o CAPA conta com sua equipe de revisoras e revisores, assessoras e assessores e tradutoras e tradutores advinda de cursos da área de Humanidades, predominantemente do curso de graduação ou pós-graduação em Letras. Essa característica específica da formação dos membros do centro implica que a maioria delas e deles tem *background* nas áreas de Línguas, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Licenciatura. Algumas das disciplinas obrigatórias e optativas do curso de Letras na área de Língua Inglesa, inclusive, trabalham com teorias e conceitos da escrita acadêmica que são utilizadas e discutidas nas atividades do CAPA. Entendo que essa formação dos bolsistas e voluntários, bem como suas experiências pedagógicas, tem um reflexo em sua atuação no centro e em suas identidades nos papéis que desempenham.

2.4.2.1 Revisões e traduções

As revisões e traduções são o âmbito do CAPA que, institucionalmente, dá mais visibilidade e importância ao CAPA. Afinal, em diálogo com o que já foi exposto em relação às tendências de Internacionalização do Ensino Superior, até os próprios periódicos brasileiros estão exigindo cada vez mais artigos em Língua Inglesa (PACKER, 2016). O CAPA veio para auxiliar nessa necessidade das escritoras e escritores, oferecendo uma tradução de qualidade e baixo custo. Para a comunidade da UFPR, há a oferta mensal de editais para tradução (para a Língua Inglesa) e revisão de artigos. Se inscrevendo neste edital, a autora ou autor tem a oportunidade de ter seu artigo traduzido gratuitamente pela equipe do CAPA. Atualmente, o edital oferta 36 vagas para tradução e revisão. O CAPA também atende a comunidade externa com revisões e traduções pagas, a um preço abaixo do mercado.

Os processos para tradução e revisão dentro do CAPA já seguiram diversos formatos ao longo da história do centro. No início do CAPA os processos eram acompanhados através do sistema Trello, e cada bolsista trabalhava de acordo com sua disponibilidade de horários e os prazos dentro dos editais. Atualmente, devido a uma modificação recente no fluxo de trabalho, as traduções estão sendo feitas em grupos de membros que trabalham em 2 ou 3 artigos a cada edital, e se reúnem para fazer da tradução um processo mais dialogado e colaborativo. Além disso, a presença do autor ou autora do artigo em pelo menos uma assessoria tornou-se obrigatória.

2.4.2.2 Eventos e CAPAcitação

Para além dos serviços de assessoria e revisão/tradução, a visão do centro a respeito do processo de escrita nos leva a promover outros tipos de evento que tratam sobre a escrita e a vida acadêmica de modo geral. O primeiro evento promovido pelo CAPA na UFPR em 2016 e que ainda ocorre até hoje é o Dia de Produção. Chamados de *writing retreats* (retiros de escrita) nos Estados Unidos, os Dias de Produção são eventos nos quais estudantes, pesquisadores e professores se reúnem com o a finalidade de produzir textos acadêmicos, sob a supervisão de assessores com experiência em *writing centers*. Baseado no modelo de *writing retreat* de Rowena Murray (2018), os membros do CAPA oferecem aos participantes um cronograma de intervalos pré-definidos para que estabeleçam uma meta para aquele momento, compartilhem essa meta com seus pares e escrevam em um ambiente livre de distrações. Justamente por entender a escrita como ato social é que esses intervalos para compartilhamento são tão importantes – o diálogo a respeito da escrita é o potencializador para que a escrita ocorra no momento do dia de produção.

Além do dia de produção, a iniciativa mais recente são os cursos e eventos promovidos pelo CAPAcitação, projeto de cursos e *workshops* liderado pela Doutoranda Camila Rezende. O objetivo destes cursos e *workshops* é disponibilizar à comunidade interna e externa à UFPR reflexões práticas sobre o processo da produção e escrita acadêmica, bem como desenvolver nos sujeitos sociabilidades para compreender textos e atuar na academia. A equipe do CAPAcitação conta com parte dos bolsistas e voluntários do centro. Os primeiros cursos do CAPAcitação ocorreram no primeiro semestre de 2019, e foram os seguintes: Oficina "Como Sobreviver na Universidade", em março/2019, Escrita Acadêmica e Normalização de Trabalhos (em parceria com a Biblioteca de Ciências Florestais e da Madeira da UFPR), em abril/2019, e "Como preparar projetos para seleção de mestrado", em maio/2019. Até o final de 2019, foram realizados três eventos de extensão, e duas edições da "Escola de Escrita" – conjunto de *workshops* abordando diversos temas relacionados à escrita. Todas as iniciativas do CAPAcitação tiveram, até o momento da escrita deste trabalho, 263 participantes.

2.4.2.3 Pesquisa

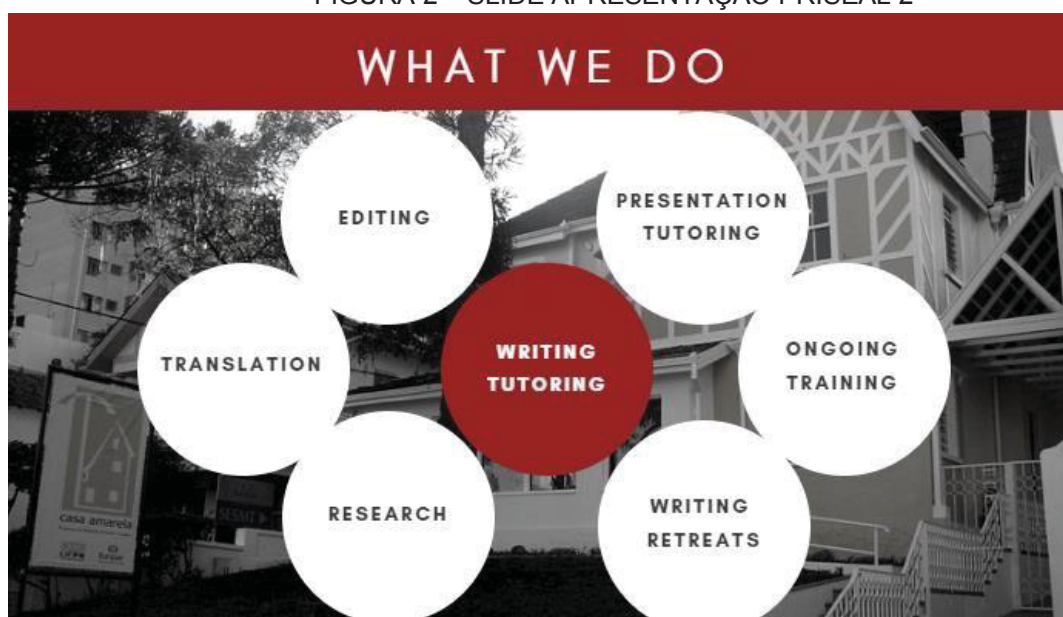
A equipe do CAPA também é incentivada a pensar em possibilidades de pesquisas desenvolvidas no âmbito do CAPA de forma constante. O professor Dr. Ron encabeça um grupo de pesquisa chamado Práticas de Discurso, Ensino-Aprendizagem e Letramento Acadêmico num Centro de Assessoria de Escrita Acadêmica, e os membros da equipe do CAPA são convidados a participar. Os membros da equipe também são incentivados a participar de eventos, inclusive com a possibilidade de receber auxílio financeiro para passagens, diárias e inscrições, financiados com recursos do próprio CAPA. Tendo já apresentado no PRISEAL em 2018, na IWCA – *International Writing Centers Association Conference* e no ENTRAD – XIII Encontro Nacional de Tradutores em 2019. Além da presente pesquisa, também há uma pesquisa de Doutorado na área de Sociologia em andamento³⁴ cujo tema são as assessorias do CAPA.

2.4.2.4 Assessorias

As assessorias, ou consultas individualizadas, são a principal ação do CAPA. Nós, na apresentação do nosso trabalho em 2018, a chamamos de “o coração do CAPA”, uma vez que todos os processos de certa forma são permeados pela assessoria. As assessorias são sessões de 50 minutos de duração em que os autores podem discutir com um membro do CAPA seu texto em andamento ou apresentação oral, com o objetivo de ter um *feedback* e ajuda do assessor. Até hoje, foram feitas diversas assessorias no âmbito do CAPA, tanto de textos em português quanto em inglês. Também foram realizadas muitas assessorias para auxílio em apresentações orais. As assessorias, como são tema central desta pesquisa, serão discutidas com profundidade na seção 2.4 deste segundo capítulo. A seguir, discutirei em detalhes as assessorias, ou *tutoring sessions*, como são amplamente chamadas na literatura.

³⁴ Para mais informações sobre a pesquisa em desenvolvimento e o embasamento de diversas iniciativas do CAPA, ver artigo: “O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual”: REZENDE; SALLES, 2019.

FIGURA 2 – SLIDE APRESENTAÇÃO PRISEAL 2



FONTE: Thais Cons e Luciana Varela (2018).

2.4.2.5 Guia CAPA de Assessoria Acadêmica

O *Guia CAPA de Assessoria Acadêmica* é um documento, ainda em processo de elaboração, que vem sendo escrito coletivamente pelos membros do centro desde 2018. Sua intenção é refletir sobre as principais etapas das assessorias e sobre os diversos contextos em que acontecem, bem como orientar e recomendar como “conduzir uma assessoria” para referência de outras instituições que tenham interesse em implementar ações semelhantes.

O texto do Guia é dividido nas principais seções: 1. Introdução, em que se aborda de maneira geral o surgimento dos *writing centers*, o contexto do CAPA e de seu surgimento, bem como os principais serviços prestados. A seção 2, “O que é uma assessoria?”, traz uma definição detalhada de assessoria e de suas principais etapas, bem como suscita algumas reflexões a respeito do processo, levantando seus principais dilemas. O terceiro capítulo, “A assessoria da escrita acadêmica: Dicas gerais”, traz algumas orientações, como “organize o tempo”, “quebre o gelo primeiro”, “sente-se ao lado do assessorando/assessoranda”, “seja compreensível e flexível”. Apesar de assumir um formato prescritivo, similar à obra de Gillespie e Lerner (2008)³⁵, a maioria dos itens recomendados prevê interpretações e adaptações a serem

³⁵ Discutirei essa obra na seção 2.6 do presente trabalho.

feitas por cada assessora ou assessor. O quarto capítulo “O que focar durante a assessoria: C.A.R.S.³⁶, IMRAD³⁷ e outros elementos textuais importantes” por sua vez, faz menção a teorias da retórica e da pesquisa sobre publicações acadêmicas, como por exemplo de Swales (1990). A intenção é orientar os assessores a respeito de possíveis problemas na organização textual a serem apontadas no momento da assessoria. O capítulo que se segue, “5. Assessorando alunos da pós-graduação”, discute as especificidades de se trabalhar com esse público da pós-graduação.

Os dois capítulos subsequentes, “6. Assessorando apresentações acadêmicas” e “7. Assessoria durante os Dias de Produção”, trazem especificidades e nuances das assessorias nos contextos específicos mencionados. Por fim, o oitavo e último capítulo, “Outras situações de assessoria”, traz alguns relatos de assessoras e assessores que passaram por situações específicas: bloqueio psicológico, provas escritas e língua materna diferente. Já que não é a intenção do presente trabalho o aprofundamento ou a análise minuciosa deste documento, dialogarei com apenas alguns aspectos específicos do texto do guia em elaboração, principalmente com a concepção de assessoria.

Logo no início do documento, são apresentadas as principais etapas do processo: entrar em contato com o autor previamente através de e-mail, durante o encontro presencial: a duração da assessoria, a sugestão de que se sente ao lado da assessoranda ou assessorando, e os temas possíveis de serem trabalhados. Há, no capítulo que se propõe a definir o que é uma assessoria, a concepção de assessoria como “um diálogo”. Parece-me claro que a concepção do texto a respeito do papel da assessora ou do assessor, durante o encontro, é de fazer boas perguntas e suscitar “outros caminhos para o texto”. O Guia traz, inicialmente, a definição de assessoria como:

Uma boa assessoria é uma conversa sobre um trabalho escrito. A assessora ou o assessor encoraja o(a) assessorando(a) a pensar, talvez pela primeira vez, em sua própria voz dentro do trabalho que desenvolveu ou está desenvolvendo. Na prática, as assessorias funcionam como uma oportunidade de quebrar a dinâmica típica do aprendizado – aquela do professor-aluno, com um professor à frente de uma sala cheia de estudantes —em favor de uma nova troca, mais íntima e, em vários casos, mais produtiva. Ao longo desta conversa, assessores ajudam assessorandos a refletirem sobre questões

³⁶ C.A.R.S se refere a “Create a Research Space”: Modelo de introdução criado por John Swales (1990). Ao longo deste trabalho, o modelo será mencionado apenas através da sigla C.A.R.S.

³⁷ IMRAD é acrônimo para um modo de organização dos trabalhos acadêmicos: Introduction, Method, Results and Discussion: Introdução, Métodos, Resultado e Discussão.

relacionadas à organização do trabalho, linguagem e clareza – (por exemplo, questões de coerência e coesão –) e os efeitos que cada um destes pode causar junto ao leitor, dentre outros fatores. O diálogo é direcionado principalmente pelos objetivos do trabalho e por aquilo que os assessorandos já produziram. Nesse caso, o trabalho dos assessores é muito mais o de ajudar o(a) escritor(a) a encontrar caminhos para seu texto do que o de dar respostas prontas. (CAPA, s/d, p. 5)

Outro trecho, citado a seguir, discute como a assessoria pode servir para “quebrar” algumas hierarquias acadêmicas, justamente pela posição que a assessoranda ou o assessorando ocupam: não são orientadoras ou orientadores, experts no conteúdo de suas áreas, tampouco são amigas ou amigos lendo por educação. Esse novo espaço, segundo o texto do Guia, permite uma nova percepção para as autoras e autores:

(...) As assessorias são uma oportunidade para quebrar algumas hierarquias existentes no meio acadêmico. Quando assessorandos buscam esse auxílio, eles serão ouvidos por pessoas que não estão estritamente inseridas em seu contexto de pesquisa. Isso pode ser positivo? Sim. A ligação entre assessores e assessorandos costuma ser diferente daquela que colegas de turma, professores, orientadores, amigos ou familiares cultivam entre si. Em geral, quando um autor precisa de ajuda, busca-se apoio nesse círculo de convívio mais próximo. No entanto, o distanciamento presente na relação com assessores do centro de escrita pode levar assessorandos a se expressarem de uma maneira mais livre. Isso acontece porque a “crença” de que os assessorandos serão julgados se disserem algo errado perde força neste novo contexto. No dia a dia, assessores que estiverem diante destes autores não serão especialistas em seus temas de pesquisa. Os assessores do centro de escrita tampouco serão pessoas que apontarão defeitos no conteúdo ou que vão ouvi-los apenas por amizade. Pelo contrário, os assessores são indivíduos capacitados e que estão ali para auxiliar em processos de criação e revisão textual. (...) É exatamente por esse motivo que a assessoria é um espaço que provê mais liberdade para assessorandos. Afinal, é neste momento que os autores se permitem abordar muitos pontos que sequer levantariam junto a colegas e professores, aos quais associam uma posição de hierarquia, autoridade ou crença de julgamento. (...) a assessoria permite que os autores se livrem de uma “camada” de bloqueio sobre o que pode ser dito e potencializem suas possibilidades de criação textual. O desafio dos assessores é captar, nessa liberdade de fala dos assessorandos, saídas para lidar com questões textuais. (CAPA, s/d, p. 7-8)

Portanto, mais do que perpassar de modo prescritivo etapas ou “*do’s and don’ts*” de uma assessoria ideal, o Guia se propõe a ser um texto que trata de diversas questões que pairam no encontro, bem como questões mais amplas da escrita e das dificuldades encontradas pelos autores no âmbito acadêmico. São mencionadas palavras como “autonomia” e “empoderamento” dos autores em relação a seus

processos de escrita, o que denota que, no documento, as questões textuais são apontadas como prioritárias – mas com a intenção de formar os autores e criar confiança para que possam ser mais autônomos.

2.5 ESPAÇOS DE ESCRITA NO BRASIL

Na presente sessão, apresentarei algumas das iniciativas similares ao CAPA, que no entanto apresentam diferenças fundamentais em comparação aos *writing centers* até então discutidos, bem como em comparação com o que fazemos em nosso centro. As informações foram coletadas através dos sites dos Espaços de Escrita – não utilizarei a nomenclatura “Centros de Escrita” ou “*writing centers*” nesse momento justamente pela diversidade de nomenclatura que há entre as iniciativas, e por poucas delas se denominarem como “centros”. Muitas dessas iniciativas se relacionam com as recém mencionadas pressões enfrentadas por docentes para publicar em Inglês e internacionalizar seus trabalhos, descritas na seção anterior.

Centro da Escrita (UNICAMP): é um projeto estratégico vinculado à pró-reitoria de pesquisa da Unicamp, parte do Planejamento Estratégico aprovado na universidade para o quadriênio 2016-2020. Responsável por realizar serviços de tradução e revisão de trabalhos nas línguas Inglês, Francês e Espanhol. Além disso, o centro também presta assessoria para adequar textos às instruções de publicação dos periódicos. No entanto, esses serviços são apenas centralizados pelo centro da escrita – as traduções e revisões são, de fato, realizados por empresas externas contratadas. Além disso, esses serviços não são abertos à comunidade acadêmica em geral, são destinados apenas a docentes e pesquisadores da universidade ou aos seus coautores. Também não são todos os textos contemplados: os textos devem ser submetidos a periódicos indexados que circulam internacionalmente, ou capítulos de livros publicados fora do Brasil. Para ter seu texto traduzido, o autor deve preencher um requerimento e enviá-lo, juntamente do texto a ser revisado ou traduzido, ao órgão da pró-reitoria, que o encaminha às empresas contratadas para os serviços, e retorna aos autores em prazo de 10 dias. O centro também promove eventos ligados à escrita,

principalmente cursos de redação acadêmica, pensamento lógico para escrita, habilidade para as ciências humanas, entre outros³⁸.

Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras (FFLCH- USP): criado em 2011, pelas professoras doutoras Marília Mendes Ferreira e Eliane G. Lousada, das áreas de Inglês e Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Similarmente ao CAPA, o Laboratório, um Centro de pesquisa, ensino e extensão, surgiu da percepção de uma necessidade de auxiliar estudantes, principalmente da graduação, a transitar e dominar os diferentes gêneros presentes na educação superior. Segundo o site, o principal objetivo do Laboratório é “atuar nas deficiências do letramento, conduzindo [os alunos] a uma socialização efetiva do discurso acadêmico e das tarefas exigidas na graduação através de monitorias individuais a esses alunos”. O laboratório oferece eventos gratuitos relacionados à escrita, bem como as monitorias, similares às assessorias oferecidas pelo CAPA: são “encontros presenciais do professor/monitor com o autor do texto para a discussão de aspectos problemáticos ali encontrados”. Consistem em sessão de 20 a 30 minutos, com foco em trabalhos do âmbito da graduação, em qualquer estágio do texto. São destinadas à comunidade da USP, gratuitas e presenciais ou via videochamada. A equipe do Laboratório conta com professores e alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) de áreas correlatas às línguas inglesa, francesa e portuguesa. O site do laboratório disponibiliza bibliografia e arquivos relacionados ao letramento acadêmico a fim de ajudar os escritores, e é vinculado a dois projetos de pesquisa. Segundo vídeo na página inicial do Laboratório, o principal objetivo das monitorias é “levar o aluno a perceber suas dificuldades para podermos direcioná-los para ações, certas medidas que possa tomar para melhorar sua habilidade de escrita”³⁹.

Centro de Escrita Científica (CEC - UCSal): Centro da Universidade Católica do Salvador. Criado em 2017 após o contato de uma das professoras da instituição com uma universidade americana (University of North Carolina at Chapel Hill) em seu pós-doutorado. O centro tem a intenção de apoiar e fortalecer a escrita na universidade, além de fomentar o debate e reflexões sobre qualidade da escrita científica e o letramento acadêmico em língua materna. O centro funciona em uma

³⁸ Para saber mais, consultar: <https://www.prp.unicamp.br/pt-br/espaco-da-escrita>.

³⁹ Para saber mais, consultar: <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>.

sala da instituição com uma equipe de 5 professoras. Suas principais ações são as oficinas e *workshops* abertos à comunidade (sobre temas como citação, paráfrase e resumo, plágio, público-alvo, entre muitos outros), as tutorias de 20 a 30 minutos, conduzidas pelo tutor, buscando auxiliar os autores em diversos âmbitos (linguísticos, genéricos, retóricos, estruturais), prêmio e antologia de melhor TCC da instituição feitos via edital, disciplina de escrita na pós-graduação e parceria com instituições internacionais. A maior parte das informações a respeito do CEC foi obtida através de contato via e-mail⁴⁰.

UCS *Writing center* (Universidade de Caxias do Sul): inaugurado em junho de 2019, contou com o apoio do CAPA (Prof. Dr. Ron Martinez e *Fulbright English Teaching Assistant* Daniel Persia) em sua elaboração. A ideia surgiu quando a instituição sediou a conferência do BRAZ-TESOL, e ocorreu o diálogo com outras instituições e com o próprio consulado americano e a instituição Fulbright. A equipe do *writing center* conta com o apoio de professoras da área da Língua Inglesa e a equipe de ETAs da Fulbright. A principal ação do UCS *Writing center* até agora são as tutorias de textos em Língua Inglesa, cujo agendamento tem ocorrido via doodle e Google Forms, com duração de 45 minutos. Segundo a notícia de divulgação a respeito da inauguração, o objetivo do *Writing center* é “organização e revisão de artigos científicos, resumos, apresentações, trabalhos de conclusão de curso, entre outros projetos na língua inglesa. A coordenadora do centro, a professora da Área do Conhecimento de Humanidades Maria Valésia Silva da Silva, explica que o objetivo é facilitar a divulgação de pesquisas e a produção de conhecimento na Universidade”⁴¹.

O Centro Universitário FAE - em Curitiba, durante o ano de 2018, promoveu aulas de escrita criativa, gramática de língua inglesa e pilotou um projeto similar a um *Writing center*. No entanto, o processo não perdurou, pois a iniciativa foi do grupo de ETAs da Fulbright daquele ano. A última atualização sobre o projeto data de novembro de 2018.

2.6 PESQUISA EM WRITING CENTERS

⁴⁰ Para saber mais, consultar: <http://noosfero.ucsal.br/pesquisa/centro-de-escrita-cientifica>.

⁴¹ Para saber mais, consultar: <https://www.facebook.com/UCSwritingcenter/>.

Fazendo um levantamento bibliográfico, mesmo que de forma mais superficial, é possível afirmar que as publicações e textos a respeito dos *writing centers* constituem um número expressivo, não apenas na história recente, mas ao longo de toda a trajetória à qual me referi na seção anterior. Na plataforma Google Scholar, é possível ter acesso a mais de 54 mil textos em Língua Inglesa através de pesquisa com a palavra chave “*writing center*”, dentre os quais quase 17 mil foram publicados nos últimos 10 anos e 16 mil nos últimos 5 anos. Por terem surgido em contextos majoritariamente universitários e em vínculos com professores e alunos de graduação e pós-graduação, faz sentido pensar que a pesquisa no *writing center* sempre existiu, mesmo que nem sempre ocupando papel central. Boquet (1999, p. 146) explica que a necessidade de teorização era uma advinda da própria prática, feita através das publicações e conferências, a partir da década de 1980.

Qual o papel institucional do *writing center*? Quem são os membros do *writing center*? Quem é o público do *writing center*? Qual a relação das práticas com as pedagogias de escrita e retórica? Algumas dessas perguntas (e muitas outras) são debatidas desde essa época até os dias atuais. Ede (2016) resgata as principais temáticas dos estudos iniciais como mais pragmáticas, relacionadas a teorização e administração. Um dos artigos mais importantes à época foi *The Idea of Writing center* (1984), de Stephen North.

No artigo, cuja primeira parte beira um desabafo, fica explícita a tese do autor: a percepção errada que a comunidade acadêmica tem do *writing center* como um centro para remediar problemas de escrita é conectada a uma percepção errônea sobre a própria escrita, que vive nos departamentos e nos professores universitários, inclusive nas áreas de Literatura e Linguística.

Na segunda parte, o autor teoriza, então, o que seria o objetivo de um *writing center*: “é assegurar que os escritores, e não necessariamente seus textos, estão sendo mudados através das orientações. (...) Nosso trabalho é produzir melhores escritores, não melhores textos escritos” (p. 438, minha tradução⁴²) e “*Writing centers* são simplesmente uma manifestação, refinada e visível, de um diálogo sobre a escrita que é central à educação superior” (p. 440, minha tradução⁴³).

⁴² “In a *writing center* the object is to make sure that writers, and not necessarily their texts, are what get changed by instruction. (...): Our job is to produce better writers, not better writing.”

⁴³ “*Writing centers* are simply one manifestation-polished and highly visible-of a dialogue about writing that is central to higher education.”

A este artigo seguem-se inúmeras respostas diretas. Uma das mais relevantes é a resposta de Boquet e Lerner (2008), publicada 25 anos após, que discute a recepção do artigo e as ideias consideradas como problemáticas na publicação de North (1984). Os autores consideram que o artigo produziu uma ideia acrítica de que os maiores problemas do *writing center* eram externos a ele, e de que essa ideia pode ter limitado a pesquisa na área: “Nós afirmamos que a leitura feita pelos leitores de ‘Idea’ de North se tornou uma posição intelectual que substitui ação coletiva e pesquisa rigorosa. (...) ‘Idea’ ofereceu uma leitura do problema como em grande parte externa aos *writing centers*” (2008, p. 171, minha tradução⁴⁴). Outra das respostas é de Balester et al (2012), no qual seis pesquisadores diferentes defendem, através de estudos de caso, uma nova nomenclatura e quadro teórico (*multiliteracy writing center*) de acordo com os multiletramentos e as pedagogias das multimodalidades.

A questão da definição do que é um *writing center*, bem como as posições institucionais e tensões nas relações entre pesquisa e prática, ou até mesmo entre *writing center* e universidade, são amplamente discutidas na literatura. Na introdução do livro *Writing center Research*, Gillespie et al (2002) retomam o debate sobre pesquisa dentro do *writing center*, e como a articulação entre teoria e prática tem se tornado mais abrangente na literatura com trabalhos como *Rearticulating the work of the writing center* (1996) de Nancy Grimm e *Good Intentions: Writing center Work for Postmodern Times* (1999) da mesma autora. Esta última obra discute principalmente questões de poder e hierarquia no âmbito do *writing center*, que, nos manuais, é descrito como uma *safe house*, ou seja, um território seguro para o autor, sem julgamentos e hierarquias encontrados tradicionalmente na cultura acadêmica. No entanto, a autora afirma que esta é uma visão ingênua, já que todas as relações sociais são permeadas pelo poder e ideológicas.

Apesar de reconhecer que existe uma diversidade muito maior de áreas de pesquisas que podem ser feitas no âmbito dos *writing centers*, bem como muitas publicações relevantes nesse contexto, o objetivo do presente texto não é fazer uma revisão bibliográfica unicamente sobre tal assunto, e sim apresentar uma visão geral

⁴⁴ “We assert that the *writing center* readers’ reception of North’s “Idea” has become an intellectual position that often substitutes for collective action and rigorous scholarship. In other words, the wide and uncritical invocation of North’s “Idea” lets *writing center* workers off the hook in many ways. “Idea” offered a reading of the problem as one largely external to *writing centers*.”

a respeito. Na próxima seção, me voltarei às pesquisas na área de *tutoring* e suas relações com a área mais ampla dos *writing centers*.

2.7 TUTORING

As atividades de tutoria, comumente mencionadas na literatura como *tutoring sessions*, *peer review sessions* ou *one-on-one consultations*, são comuns em *writing centers* ao redor do mundo. Derivadas do contexto do “*laboratory method*”, como explicado na anteriormente, as tutorias já existiam desde os primórdios dos centros de escrita: acredita-se que o primeiro centro a ter sessões de consultoria um a um foi a Universidade de Iowa, na década de 1930 (CARINO, 1995). No entanto, a presença dos tutores no centro de forma mais ativa ocorre a partir da década de 1970 (BOQUET, 1999). Carino menciona também um dos primeiros artigos publicados a respeito das sessões de tutoria: um artigo de 1966, de Dorothy Whitted, que segundo o autor, já demonstrava uma visão de tutoria voltada ao *peer learning*, mais parecida com o que é feito atualmente (CARINO, 1995, p. 109, minha tradução⁴⁵).

A atividade central de um *writing center* tende a ser a prestação de consultorias individuais entre membros da equipe do *writing center* e os alunos. Essas consultas têm formato de tutorias, nas quais os tutores são tipicamente pares ou especialistas. A composição do grupo de tutores variará de instituição para instituição, e será impactado por inúmeros fatores, dentre eles principalmente a filosofia/abordagem pedagógica adotada pelo *writing center* e os recursos disponíveis.

A diversidade da equipe responsável por fazer as tutorias também é grande, bem como o público-alvo que atendem: os tutores podem ser desde membros do corpo docente institucional, pós-graduandos e graduandos, atendendo públicos muito específicos ou comunidades mais amplas. Apesar da diversidade através dos tempos, espaços e condições, a partir de 1987 houve a iniciativa de criar um manual, um “guia” para as sessões de tutoria: *The Practical Tutor*, de Emily Meyer e Louise Z. Smith. É possível perceber, pelo título, que a ênfase deste material é formar o tutor, e esta é uma grande tendência na literatura: o foco na formação do tutor, principalmente em

⁴⁵ “The core activity of a writing centre tends to be the provision of one-to one consultations between staff of the writing centre and students. These consultations take the form of *tutoring*, where the tutors are typically either peer tutors or expert tutors. The make up of the tutor cohort will vary from institution to institution and will be impacted by any number of factors, not least among them the pedagogical philosophy/approach adopted by the writing centre and the available resources.”

formato prático “o que fazer/o que não fazer” diante dos estágios e possíveis situações da sessão de tutoria.

Ao ter contato com a literatura a respeito dos *writing centers*, é possível observar que as tutorias vêm passando por um longo e expressivo processo de evolução. Desde consultas individuais com professores em salas de aula no início, passando por consultas baseadas em métodos psicoterapêuticos (à época das ‘clinics’) e tutorias com cunho remedial, até os laboratórios de escrita virtuais, reuniões on-line e via videochamada que ocorrem contemporaneamente. Fitzgerald e Lanetta, autoras do *The Oxford Guide for Writing Tutors* (2016), argumentam em seu capítulo inicial a respeito de algumas de suas crenças em relação às tutorias: “Ao contrário das imagens da cultura popular que igualam ‘escrever’ com ‘momento de inspiração’ ou ‘uma habilidade divina e inata’, a maioria dos tutores entendem a escrita como uma habilidade (ou um conjunto delas) que podem ser melhoradas. (...) as pedagogias de tutoria entendem a escrita como um processo” (p. 17, minha tradução⁴⁶); “A tutoria é guiada pelos objetivos e necessidades do autor, permitindo uma experiência de aprendizado de grande impacto” (p. 18, minha tradução⁴⁷).

No *Longman Guide to Peer Tutoring* (2008), de Paula Gillespie e Neal Lerner, as principais etapas da sessão são descritas através da comparação entre o papel de um tutor e o papel de um editor, bem como através de recomendações e exemplos práticos. No próximo parágrafo, simplificarei a ideia de cada sessão do texto, para que a “definição” da sessão de tutoria de acordo com esse material seja aqui ilustrada:

1) *O tutor não tem a obrigação de ser um especialista*: há uma discussão a respeito da necessidade de o tutor ter conhecimentos disciplinares e gramaticais prévios; 2) *Quebrando o gelo*: aqui, recomenda-se que o tutor comece a sessão com uma conversa amigável para que o autor não se sinta nervoso; 3) *Comece com perguntas*: o manual recomenda algumas perguntas para que o autor comece a falar a respeito de seu texto, dando mais detalhes sobre tema, prazos e sentimentos do autor a respeito do texto; 4) *Lendo em voz alta*: há a sugestão de que o autor leia seu texto em voz alta, enquanto o tutor toma notas; 5) *As maiores preocupações vêm*

⁴⁶ “Unlike those images from popular culture that equate “writing” with “moment of inspiration” or “innate God-given ability”, most writing tutors understand writing as an ability (or set of abilities) that can be improved. (...) most *tutoring* pedagogies look at writing as process.”

⁴⁷ “the tutorial is guided by the writer’s own needs and goals, allowing for a high-impact learning experience.”

primeiro: o tutor deve abordar problemas “maiores” do texto, como argumentos centrais, organização textual ou adequação ao gênero; 6) *Conversas e perguntas*: o manual discute quais tipos de perguntas devem ser feitas e quais devem ser evitadas; 7) *E se não houver texto?* algumas recomendações para o caso em que o escritor ainda não tem um texto pronto; 8) *Lidando com preocupações menores*: sugestões de como lidar com problemas de nível micro no texto, como sentenças confusas; 9) *Análise do erro*: são apresentadas instruções para o tutor sobre como lidar com erros e como abordá-los na sessão; 10) *Terminando a sessão*: recomendações a respeito do controle do tempo da sessão e de como encerrar de modo a encorajar o autor; 11) *Após a sessão*: o manual orienta que o tutor tome nota do que aconteceu durante a sessão; 12) *Ética do writing center*: é reforçado que, justamente pelas sessões de tutoria serem baseadas em experiências individuais, é necessário que o tutor tenha uma conduta responsável em relação à sessão e à relação com o autor.

Apesar de serem de caráter geral, esses passos e recomendações influenciam na construção dos manuais próprios dos diferentes centros. De acordo com minha leitura dos guias internos de *writing centers* disponíveis e de acesso aberto na internet, a maioria deles utiliza a abordagem dos manuais, com recomendações claras do que fazer e do que não fazer, normalmente com uma linguagem informal e direta, como um diálogo entre colegas. Também há a utilização de listas, como *10 qualidades de um tutor de sucesso* (2012, Wake Forest University), *Do's and don'ts do Tutor* (Cornell University, s/d), *10 coisas que gostaria de ter aprendido antes de começar a trabalhar no writing center* (Ireland Society for Higher Education, 2015).

A sessões de tutoria também são tema de pesquisas no contexto da literatura a respeito de *writing centers*. Até mesmo no debate a respeito da tensão entre a teorização, os manuais e a “sabedoria prática” (*lore*), que também está presente nos periódicos e edições de livros, as tutorias ocupam seu espaço. Uma das perspectivas discutidas na literatura é sobre os modelos “direcionados” e “não direcionados” de tutoria: uma visão direcionada implicaria uma “mentoria”, ou uma intervenção mais efetiva do tutor no estilo e processo de escrita do autor. Já uma intervenção “não direcionada” consiste em fazer perguntas cuidadosamente, tentando não interferir nas práticas e voz do autor (CORBETT, 2015), assumindo, assim, um papel de facilitação no processo de escrita (MCCARTHY; O'BRIEN, 2008).

Considerando esse debate, *A Critique of Pure Tutoring* (1995) faz um apanhado de artigos a respeito de tutoria publicados na década de 1990. A partir

disso, os autores discutem como, a partir do “modelo não direcionado”, as sessões de tutoria no âmbito dos *writing centers* se tornam “quadradas”, ou seja, inflexíveis e vazias. Grimm (1999) também critica a ética das metodologias não direcionadas, prevenindo os membros do centro de desenvolver seu próprio conhecimento e mantendo uma consonância com a cultura convencional e o senso comum. Carino (2003) advoga a favor de uma perspectiva dialógica, explicando que a postura não direcionada nas sessões de tutoria é uma resposta de defesa à posição institucional marginalizada dos *writing centers* na cultura acadêmica, bem como uma proteção em relação ao plágio. Tanto Carino quanto Corbett (2015) clamam por uma visão menos binária e mais multifacetada em relação a essa discussão.

2.7.1 Pesquisa em Tutoring

As iniciativas de *peer learning*, de modo geral, são vistas também como indo além do ambiente de *writing centers*. Um dos estudos pioneiros em relação ao *peer learning* é atribuído ao trabalho de Bloom (1984). Influente pesquisador na área de Educação, Benjamin Bloom tem trabalhos que contribuíram para a pesquisa nas áreas de metodologia e avaliação educacional.

O autor desenvolveu um aporte teórico que desafiou o modelo tradicional de instrução escolar, conhecido como *Mastery Learning*. Tanto Bloom quanto Carroll são reconhecidos como fundadores dessa perspectiva. Carroll, em 1963, elencou os maiores fatores de sucesso para o aprendizado, publicados em seu texto *A Model of School Learning*, dentre eles as variáveis como o tempo de aprendizado, a aptidão do aluno àquele conteúdo, a qualidade da instrução, a perseverança e a oportunidade de aprendizado. Bloom, baseando-se nessas variáveis, modificou o modelo em sua publicação *Learning for Mastery* (1968), seguindo a lógica de que se os alunos tivessem diferentes oportunidades de aprendizado (maior ou menor tempo e maior ou menor qualidade de instrução), então as diferenças individuais (como a aptidão) impactariam menos no resultado final do aluno (BLOCK; BURNS, 1976). A partir dessas construções teóricas, ficou conhecida como *Mastery Learning*, estratégia através da qual

(...) os professores primeiramente organizam os conceitos e as habilidades que querem que os alunos aprendam em unidades de ensino que normalmente envolvem cerca de uma ou duas semanas de instrução. Após a instrução inicial na unidade, os professores

administram uma breve avaliação “formativa” com base nas metas de aprendizado da unidade. Em vez de significar o final da unidade, no entanto, o objetivo dessa avaliação formativa é fornecer aos alunos informações ou *feedback* sobre seu aprendizado. Ele ajuda os alunos a identificar o que aprenderam bem até aquele ponto e o que eles precisam aprender melhor (GUSKEY, 2005, p. 3, minha tradução⁴⁸).

Após um período de 20 anos em que essa estratégia foi utilizada e discutida, Bloom em 1984 publicou um estudo chamado *The 2 sigma problem: The Search for Methods of group Instruction as Effective as One on One Tutoring*. Nesta pesquisa, o autor compara um grupo de controle – uma sala de aula tradicional de 30 alunos –, um grupo submetido ao *Mastery Learning* e um terceiro grupo que recebe tutorias individuais. Os resultados (BLOOM, 1984, p. 15) mostraram grandes diferenças em termos de cognição, atitudes e a visão acadêmica de si mesmos (*academic self concept*). O problema a ser resolvido no estudo mencionado, então, consiste em encontrar meios mais efetivos de melhorar os processos de aprendizagem de outras maneiras, já que as tutorias em larga escala não são acessíveis.

A influência deste estudo para a teoria do *peer learning* e dos *writing centers* foi importante, pois indica que o grupo que recebeu tutorias individualizadas em combinação com o *Mastery Learning* obteve maior êxito nas tarefas estabelecidas (98%), e mesmo em comparação ao método de ensino tradicional as tutorias melhoraram o desempenho de 80% dos estudantes (BLOOM, 1984).

O autor, em comparação ao cenário de interação entre aluno e professor em um cenário tradicional, afirma que

há uma grande diferença em uma situação de individual, em que há um constante *feedback* e processo corretivo entre o tutor e o aluno. Se a explicação não é entendida pelo aluno, o tutor logo toma consciência disso e reformula sua explicação. Há muito mais reforço positivo e encorajamento na situação de tutoria, e o aluno deve participar ativamente na aprendizagem se o processo de tutoria (BLOOM, 1984, p. 11, minha tradução⁴⁹).

⁴⁸ “(...) teachers first organize the concepts and skills they want students to learn into instructional units that typically involve about a week or two of instructional time. Following initial instruction on the unit, teachers administer a brief “formative” assessment based on the unit’s learning goals. Instead of signifying the end of the unit, however, this formative assessment’s purpose is to give students information, or feedback, on their learning. It helps students identify what they have learned well to that point and what they need to learn better.”

⁴⁹ “It is very different in a one-to-one *tutoring* situation where there is a constant feedback and corrective process between the tutor and the tutee. If the explanation is not understood by the tutee, the tutor soon becomes aware of it and explains it further. There is much reinforcement and encouragement in the *tutoring* situation, and the tutee must be actively participating in the learning if the *tutoring* process is to continue.”

Em um estudo também sobre *peer learning*, Boud e Lee (2005) defendem a necessidade de mudança de foco da produção acadêmica, que atualmente encontra-se muito centrada na relação orientador-aluno. Os autores sugerem o *peer learning* como alternativa para uma educação acadêmica mais eficaz, mas que ainda não foi adotada na maioria dos programas de pós-graduação no nível do doutorado: “Embora muitos programas de graduação e pós-graduação tenham sido afetados de alguma forma por essa tendência, houve relativamente pouco envolvimento crítico ou a aceitação formal na área de pós-graduação e doutorado” (2005, p. 510, minha tradução⁵⁰). A utilização das técnicas de *peer review* ainda é bastante restrita em contextos do currículo universitário (MULDER; PEARCE; BAIK, 2014), e uma alternativa encontra-se justamente no espaço dos *writing centers*.

Em relação à pesquisa com os sujeitos diretamente envolvidos na tutoria, este é um campo consolidado na literatura a respeito dos *writing centers*, mas que ainda tem muito a ser explorado. Pesquisadores mediram os “efeitos” de tutorias em práticas de escrita dos tutorandos (TIRUCHITTAMPALAM et al, 2018). O artigo intitulado *Measuring the Effectiveness of Writing center Consultations on L2 Writers’ Essay Writing Skills* (2018), tem a proposta de identificar o impacto do trabalho do *writing center* na escrita de ensaios de alunos que têm como L1 o árabe, através de metodologia quantitativa.

O contexto do estudo é uma Universidade dos Emirados Árabes que utiliza o Inglês como meio de instrução. A realização da pesquisa considerou 65 sujeitos do gênero feminino, de diferentes áreas do conhecimento, ao longo de um curso de 16 semanas em que utilizaram o Inglês para realização de 8 trabalhos escritos. Foram comparados, através de testes ao início, durante e após o semestre, os grupos das estudantes que não utilizaram nenhum serviço do *writing center* (30 estudantes) com o grupo de estudantes que recebeu *feedback* de tutores no seu processo de escrita (35 estudantes). Através de análise estatística, os autores apontam melhora do grupo que havia interagido com o *writing center*, principalmente em seus resultados e sua habilidade de escrita – menos correções nos critérios adequação à tarefa, organização e coerência, gramática e vocabulário. Assim, o artigo defende a existência de mais

⁵⁰ “While many undergraduate and postgraduate programmes have been touched in some way by this trend, there has been relatively little critical engagement or formal uptake in the area of doctoral education”.

writing centers no país, principalmente nas instituições que tenham programas cujo meio de instrução é o Inglês.

Existem também estudos que consideram aspectos da tutoria como metodologia pedagógica, bem como a dicotomia do falante nativo/não nativo e complexidades no contexto da tutoria. Watson (2012) aborda, em um estudo qualitativo com entrevistas e observações, as identidades dos tutores ao longo de seu processo de formação. Inicialmente o pesquisador observou um curso de formação de tutores e conduziu entrevistas com 4 desses participantes tentando identificar o papel do *feedback* nesse processo. Ao perceber que o tema dos *feedbacks* não era recorrente nas entrevistas, seu foco mudou para as diferentes identidades dos sujeitos como tutores, estudantes e participantes de diversas outras comunidades. Nesta nova fase da pesquisa, Watson acrescentou às entrevistas um formulário online a ser respondido de forma anônima, através do qual obteve dados de tutores experientes também membros da comunidade do *writing center*. Seu foco é discutir as visões que os tutores têm de si mesmos e seu papel na comunidade, bem como analisar a maneira como os participantes lidam com seus diferentes papéis em suas vidas acadêmicas, abordando ainda questões raciais, de gênero e de pertencimento.

Ao longo da apresentação das narrativas dos 4 diferentes participantes em treinamento na Universidade de Miami, o pesquisador questiona o modo homogêneo através do qual a literatura encara os tutores. O primeiro participante, em suas primeiras atividades no centro, passa por um momento de tensão entre sua identidade de “herói” – que ajuda e se engaja pelos outros membros da equipe – e a identidade de profissional, tendo que lidar com professores da universidade e questões institucionais. A segunda participante questiona seu conhecimento na escrita: vê um problema em ser tutora no *writing center* e ter tirado nota “C” em um dos seus trabalhos como aluna.

A terceira participante entrou no centro para ter um emprego melhor, e tem a perspectiva de ajudar os frequentadores do centro – Watson a descreve como uma “construtora da comunidade”. Já a última estudante vê seu trabalho de tutora como uma oportunidade para seu próprio crescimento profissional, e tem ambição de trabalhar como revisora, não se engajando ativamente com a comunidade. Ao longo de seu trabalho, Watson relata as narrativas e discute os conceitos de comunidade, como as identidades entre tutor-estudante-escritor são negociadas, em um trabalho interessante e que foge à forma canônica dos trabalhos de mestrado.

Similarmente à proposta de Watson, há o artigo *Check One: Tutor Hat, Teacher Hat, Facilitator Hat, Some/All/None of the Above* (2008), de McCarthy e O'Brien, uma auto- etnografia cujo foco foi um *workshop* com os tutores do *writing center* da Universidade Massachusetts Boston. A principal metáfora utilizada no texto é o “chapéu”, ou seja, os diferentes chapéus utilizados pelas pessoas, que representam as diferentes “identidades” que assumem de acordo com o contexto, identidades complexas e multifacetadas. De acordo com as autoras,

A identidade de um tutor é composta, situada entre expectativas potencialmente conflitantes resultadas dos diferentes papéis complementares que esses tutores desempenham. Em outras palavras, o tutor que muda de chapéus deliberadamente alterna seus papéis complementares para atender efetivamente as necessidades dos alunos; o reconhecimento dessa fluidez e das necessidades que decorrem dela é encoberto pelo processo de construção das identidades desses tutores (...) (MCCARTHY; O'BRIEN, 2008, p. 28-29, minha tradução⁵¹)

O artigo, que também apresenta uma organização não convencional, explora os contextos em que o centro e os *workshops* se davam e os múltiplos papéis que os tutores assumiam em diferentes momentos de suas práticas, com ênfase nas relações de poder e a relação com a construção das identidades dos membros do *writing center*. As autoras reforçam que os tutores podem assumir um papel informal como professores, além dos outros papéis formais que podem acumular institucionalmente (MCCARTHY; O'BRIEN, 2008).

Para falar sobre esses diferentes chapéus dentro do *writing center*, as autoras trazem o conceito dos 4 I's: *Tutor Integrity* (respeito consigo mesmo, seus valores éticos e credibilidade), *Tutor Identity* (reconhecimento de seu papel no processo de construção de conhecimento, depende de processos etnográficos), *Tutor Investment* (comprometimento com 'ser' e 'fazer', alinhado à identidade) e Tutor como Informante (sua autoridade e seus conhecimentos epistemológicos). A partir desses âmbitos da atividade dos tutores, diversos aspectos do *workshop* são abordados. Este trabalho é importante para a presente pesquisa na medida em que me inspiro em sua metáfora para construir minha análise.

⁵¹ “The identity of the *writing center* tutor is composite, one situated within potentially conflicting expectations of the complementary roles that the tutor fills. In other words, the hat-switching tutor deliberately shifts among complementary roles to work effectively with students; recognition of this fluidity and of its necessity is obscured due to constructions of tutors' identities (...).”

Finalmente, o trabalho de Oliveira (2016) intitulado *The Development of Writing Identity through Writing center Tutorial* se assemelha muito ao presente trabalho. Através das teorias de identidade, história dos *writing centers* e letramento acadêmico – inclusive com algumas das mesmas referências desta pesquisa, Oliveira observou 20 sessões de tutorias em um *writing center* japonês. Uma particularidade desta pesquisa é que 8 das tutorias observadas pelo pesquisador foram também conduzidas por ele. Posteriormente, o autor conduziu 5 entrevistas entre os participantes observados para reconstruir a narrativa dos participantes, seu processo de letramento acadêmico e seus processos de escrita.

A coleta de dados resultou em um estudo de caso múltiplo com 4 narrativas focadas em cada um dos participantes. Oliveira percebeu altas demandas de letramento acadêmico em três dos casos, demandas das quais as práticas universitárias tradicionais não deram conta. Ainda, o autor aponta para a alta tensão hierárquica e de poder entre as demandas requisitadas pelos professores universitários e as habilidades dos alunos, e percebe o espaço e as práticas do *writing center* como uma maneira de resistir a essas tensões quando as exigências modificavam e contribuíam para os aspectos identitários dos alunos.

Assim como o último trabalho mencionado, minha opção nesta pesquisa é perceber a complexidade através da qual as identidades dos sujeitos nos *writing centers* se manifestam. Portanto, priorizo uma perspectiva identitária ao pesquisar os sujeitos no contexto das sessões de tutoria. A fim de contextualizar o estudo de maneira mais consistente, tratarei desse tema na próxima seção deste capítulo.

2.7.2 Tutoring no CAPA – as assessorias

As assessorias, de acordo com a concepção do CAPA, são sessões de 50 minutos para discutir textos e apresentações orais em andamento. Elas são abertas e gratuitas não apenas para membros da comunidade da UFPR, mas para alunos e professores de qualquer instituição. As assessorias são dadas pelos membros do CAPA, ou seja, alunos de graduação e de pós-graduação, e podem acontecer presencialmente ou através de videochamada. Não há restrição hierárquica a respeito do nível educacional dos assessores e assessorandos: os assessores da graduação podem assessorar pós-graduandos e professores. O site do CAPA traz a descrição das assessorias em formato de perguntas frequentes, como as seguintes:

O que acontece durante uma consulta?

O(A) assessor(a) vai te ouvir. Ela/ele vai pedir para você resumir o contexto e a natureza do trabalho (por exemplo, uma monografia sobre a história do Brasil) e especificar qual são os desafios que você está experimentando na redação. Depois, normalmente os assessores dão dicas e sugestões, de acordo com as dúvidas levantadas por você.

Para que não serve consulta individual?

Os assessores do CAPA são especialistas, mas o papel deles durante a consulta não é “corrigir”. Eles podem até identificar erros e outros problemas com seu trabalho, mas nesse caso, recomendarão ferramentas e outras formas de você mesmo resolver com mais autonomia. Se estiver precisando de uma revisão, o assessor pode recomendar outros serviços ofertados pelo CAPA. Pedir para corrigir uma redação ou artigo durante uma consulta não é permitido, além de não ser a melhor forma de aproveitar esse tempo (uma consultoria dura 50 minutos).

As pessoas interessadas devem agendar horário através da plataforma simplybookme (plataforma de agendamento online gratuita), e então a assessora ou assessor entram em contato anteriormente à sessão via e-mail, apresentando os propósitos da assessoria e como funciona a sessão. É também aberta a possibilidade da pessoa a ser assessorada enviar seu texto previamente. As assessorias, no âmbito do CAPA, sempre foram consideradas como a ação central. Como já mencionado, chamamos as assessorias de “o coração do CAPA” justamente porque é o processo que permeia todos os outros dentro do nosso centro. As traduções e revisões são complementadas através das assessorias; os Dias de Produção ocorrem através de assessorias, bem como os treinamentos e a prática de pesquisa. Desde a inauguração em 2016, os diretores Ron e Eduardo já ofereciam tutorias – que foram localmente rebatizadas, pela escolha da equipe como um todo, de assessorias, para que não houvesse uma ideia de “hierarquia” implícita na palavra tutoria. O treinamento de assessores vem acontecendo desde a disciplina ofertada pelo professor Eduardo no primeiro semestre de 2017, com leitura de textos, discussões e artigos. As reuniões de sexta feira sempre foram consideradas um espaço para diálogo a respeito das assessorias, para compartilhar as dúvidas e relatar casos específicos.

A equipe, em 2018, começou a escrever coletivamente o Guia de Assessorias baseado nessas experiências. Como já mencionado anteriormente, no Guia estão desde definições mais gerais sobre o que é uma assessoria na concepção do CAPA, até dicas mais específicas para que a assessoranda ou o assessorando em formação estejam preparados para lidar com diferentes situações que podem se apresentar. Os

capítulos do guia são: O que é uma assessoria?; A assessoria da escrita acadêmica: Dicas gerais; No que focar durante a assessoria: C.A.R.S., IMRAD e outros elementos textuais importantes; Assessorando alunos da pós-graduação; Assessorando apresentações acadêmicas; Assessoria durante os Dias de Produção; e Outras situações de assessoria (bloqueios psicológicos, assessorandos cuja língua materna é diferente e assessorias que abordam provas e processos seletivos).

Dando atenção para momentos importantes da história do CAPA e com uma linguagem acessível, o texto do Guia prioriza discussões mais amplas sobre a natureza das assessorias e é voltado para questões práticas apesar de, em alguns momentos, fornecer dicas em um estilo mais prescritivo (“*Do’s and dont’s*”). Este texto está constantemente sendo revisado e construído coletivamente, inclusive com sugestões de exercícios práticos e questões para reflexão.

Após essa imersão no tema dos *writing centers* e assessorias, com exposição tanto dos contextos gerais quanto dos cenários específicos do CAPA, abordarei, no próximo capítulo, algumas das teorias que informam minha pesquisa – as diferentes concepções de língua, língua e poder, ideologia, perspectivas nos estudos da identidade, bem como sua relação com os estudos da escrita.

3 LÍNGUA, PODER, IDENTIDADE

Penso que o CAPA ajuda a abrir (ou, pelo menos, tem como um de seus principais objetivos) os olhos das pessoas para o fato de que a escrita não deve ser algo apenas voltado a produtividade e pressão dos programas e da cultura acadêmica. Eu, pelo menos, passei a olhar para a escrita acadêmica como uma forma de expressão depois de chegar ao CAPA, passei a entender essa atividade como uma proposta de diálogo com os pares da mesma área. Então acredito que muitas pessoas chegam ao CAPA com uma visão ("me ajude a publicar", "torne meu texto bom", etc) e acabam saindo com outra.

Participante 3, narrativas para o FICLLA

Selecionei essa vinheta de um outro membro do CAPA para ilustrar o presente capítulo, já que nela está implícita uma mudança de visão pela qual o participante passou após o contato com o CAPA. Para além de entender a escrita como um modo de atender às pressões da comunidade acadêmica, o participante passou a ver a escrita como forma de expressão e diálogo. Por trás de um relato como esse, estão presentes diversas concepções – a respeito do que é escrita, do que é produtividade, do que é diálogo. Este trecho inicia o capítulo em que trato de língua, poder e identidade, pois aqui pretendo discutir justamente essas diferentes concepções e como elas orientam a minha pesquisa.

Também considero emblemática essa vinheta pois o membro do CAPA se coloca nela de maneira explícita – “*eu, pelo menos, passei a olhar para a escrita(...)*”. Como meu olhar aqui se volta para a construção da identidade dos sujeitos e para a discussão de conceitos relacionados à identidade autoral, considere relevante a presença da primeira pessoa marcada nessa narrativa. Ressalto a importância da presença do sujeito escritor, bem como do rompimento com a suposta neutralidade do discurso. Por isso, faço um exercício deliberado de me colocar a todo momento como autora deste texto – este exercício é uma prática relativamente recente em minha vida acadêmica, visto que até pouco tempo eu procurava sempre me apagar do texto e evitar utilizar a primeira pessoa em prol de uma suposta neutralidade.

Minha principal intenção com essa seção do texto é discutir o arcabouço teórico que fundamentará meu trabalho com as assessorias, seguindo um molde tradicional de revisões bibliográficas. Poderá então ser complementado pelos dados qualitativos derivados de pesquisa de campo e subsequente análise. Portanto, esta revisão de literatura será dividida nos seguintes tópicos: 1) Concepções de Língua e Escrita; 2) Língua e Poder; e 3) Identidade e Escrita.

3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ESCRITA

Ao longo de minha trajetória como pesquisadora, desenvolvi um interesse pelos estudos a respeito de concepção de língua. Isto surgiu logo quando meu “olhar” de pesquisadora era apenas um exercício, sendo aluna de Iniciação Científica em uma pesquisa sobre a Língua Inglesa na Pós-graduação da UFPR. Desde então, passei a acreditar veementemente que há uma dificuldade – senão uma impossibilidade – de pensar em qualquer tipo de pesquisa no âmbito da Linguística sem problematizar as concepções de língua que estão envolvidas em nossas crenças, discursos e práticas. A maneira pela qual se entende o que é língua é diretamente vinculada aos entendimentos do sujeito que se relaciona com ela, ao contexto na qual ela existe, assim como às visões de educação, de método, de letramento e de escrita.

Não é diferente quando se leva em conta a pesquisa no âmbito do *Writing center* e das assessorias. Como espaço cujas atividades e práticas giram em torno da escrita, é de suma importância considerar quais são as concepções de língua que permeiam o *writing center* e os encontros das assessorias, bem como as concepções de escrita envolvidas.

Minha intenção com esta seção do texto é apresentar algumas das diferentes concepções de língua e escrita presentes na literatura de modo mais amplo e discutí-las, relacionando-as, para que seja possível questionar como tais perspectivas impactam nos sujeitos e nas práticas que serão descritas e analisadas. Tenho a consciência de que as concepções aqui apresentadas consistem em um recorte parcial e contextualizado, cuja intenção jamais pode ser esgotar ou fechar interpretações. Tampouco vejo a história das teorias linguísticas como um *continuum*, ou seja, não se trata de uma linha do tempo histórica de caráter positivista que busque abranger a totalidade das discussões a respeito de concepções de Língua e Escrita. Esta seção se pretende como a apresentação de construtos teóricos que auxiliem a

entender as visões de língua, mundo, sujeito e conhecimento. Irei discorrer sobre concepções de línguas, também atrelando-as a abordagens e métodos. Ainda, refletirei a respeito das influências que a adoção desses construtos tem nas concepções de escrita que permeiam esta pesquisa – tanto minhas quanto de minhas participantes.

Richards e Rodgers, em seu livro *Approaches and Methods in language teaching* (1999), apesar de terem como principal preocupação a pedagogia e os métodos didáticos, apresentam um breve apanhado sobre concepções de língua (*Theory of language*). Por também acreditarem que as perspectivas teóricas influenciam os métodos, os autores apontam três diferentes orientações teóricas que influenciam os métodos: a visão estruturalista, a visão funcionalista e a visão interacionista. A visão estruturalista, segundo os autores, considera a língua como *sistema de códigos*, cuja decodificação dá acesso a significados principalmente através dos sistemas fonéticos, fonológicos e lexicais, predominantemente tendo seu foco na gramática. Já a segunda, a funcionalista, enxerga a língua como não apenas um sistema sujeito às regras gramaticais, considerando as dimensões semântica e comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 1999), pensando a língua como um *veículo para expressão de significados*. A terceira visão, interacionista, define, para além da dimensão individual, a língua como uma *ferramenta para as relações interpessoais*, ou seja, a língua em seu uso social nas interações e negociações de sentido.

Acredito que a divisão nessas três perspectivas mencionadas ocorre a fim de pensar nas diferentes perspectivas epistemológicas de se considerar a língua como um sistema, como uma maneira de expressão ou como uma forma de possibilitar as relações interpessoais. Neste primeiro momento, busco revisitar as primeiras perspectivas linguísticas, majoritariamente estruturalistas, e entender seus principais desdobramentos.

As primeiras tentativas de definir a linguagem como objeto científico aconteceram com o estabelecimento da Linguística como uma disciplina, no início do século XX. Até então, o estudo das línguas se baseava principalmente na filologia e nos estudos gramaticais. No âmbito das línguas estrangeiras, Richards e Rodgers (1999) retomam, em seu primeiro capítulo, a centralidade do método da gramática e tradução até meados do século XIX, em que a preocupação eram as normas gramaticais. As primeiras teorias entendidas com caráter “científico” vieram com o método histórico comparativo, quando estudiosos como Bopp e Schlegel começaram

a encontrar semelhanças entre línguas e relações estabelecidas, diacronicamente, em suas histórias. O conceito de língua mais estimado e tradicional, justamente o paradigma estruturalista, está intimamente relacionado com a tradição do século XX, influenciada por Saussure e todas as outras teorias formalistas que seguiram seu Curso em Linguística Geral (1916). Voltando-se para a forma e uma perspectiva “científica” da língua, Saussure e suas dicotomias criam uma visão binária e objetiva da língua que, através de um recorte da “langue” como objeto de estudo, a desassocia dos falantes e do seu uso de fato (“parole”). Tais quadros teóricos saussurianos influenciaram outros formalistas, ressaltando a visão de língua como objeto. Essa mesma visão formalista e positivista também é construída pela influência da Biologia na Linguística como ciência (ERRINGTON, 2001).

Jordão (2006), ao falar sobre a tradição estruturalista, explicita que ao encarar a língua como um sistema “neutro” e transparente, consequentemente há a visão de “um mundo dado, pré-existente e exterior ao sujeito, que o representa através da língua (...)” (JORDÃO, 2006, p. 2). Este projeto estruturalista dialoga com a noção positivista de ciência, que pressupõe a existência de maneiras que seriam “mais corretas e reais” de interpretar o mundo em relação a outras. A língua, neste contexto, seria um conjunto de códigos a ser desvendados, “um emaranhado de pistas que devemos investigar” (JORDÃO, 2006). Canagarajah, no segundo capítulo de seu livro *Translingual Practice* (2013), frisa como o estruturalismo vai além de uma concepção de língua por si só, sendo um movimento filosófico que isola os estudos linguísticos das outras diferentes áreas:

O Estruturalismo ajudou a transformar a língua em um produto, que pode ser analisado objetivamente (...) A língua teve que ser isolada de outros domínios como sociedade, cultura, indivíduos e política, e até mesmo de quem a questiona, procurando um entendimento adequado. Esses pressupostos reduziram a língua a um produto abstrato, passivo, segregado e estático. Até mesmo o tempo teve que ser constrito na estrutura— isso é, elevando a sincronia em detrimento da diacronia— para uma análise adequada. Esses movimentos filosóficos, então, complementam a perspectiva do Iluminismo da pesquisa como objetiva, empírica e positivista. (CANAGARAJAH, 2013, p. 23, minha tradução⁵²)

⁵² “Structuralism has helped turn language into an objectively analyzable product. (...) Language had to be isolated from other domains such as society, culture, individuals, and politics and even the inquirer for a proper understanding. These assumptions reduced language to an abstract, passive, detached, and static product. Even time had to be collapsed into the structure—that is, elevating synchrony over diachrony—for proper analysis. These philosophical moves thus complemented the Enlightenment orientation to inquiry as objective, empirical, and positivistic.”

Esta concepção estruturalista de língua ainda é vista como uma das mais relevantes na tradição científica (CABRAL, 2014). Na década de 1920, a perspectiva estruturalista tradicional passou a ser questionada por estudiosos como Jakobson, Trubetzkoy e Martinet. A perspectiva funcionalista na Linguística, comumente associada à Pragmática e influenciada pela Escola de Praga, entre as décadas de 1920 e 1930, trouxe a preocupação para além do sistema linguístico em si mesmo, começando a considerar o contexto e o uso da língua.

No mesmo sentido da preocupação com questões para além do sistema linguístico em si, temos a visão também apontada por Richards e Rodgers (1999) a respeito do interacionismo. O interacionismo se relaciona com as teorias de aquisição de linguagem atribuídas a Vygotsky. Por mais que não haja um consenso a respeito da nomenclatura das contribuições de Vygotsky para os estudos da linguagem (NEVES; DAMIANI, 2006), o teórico ainda é considerado “o pai do interacionismo”. Sua perspectiva é vista como cognitivista, ou seja, há a preocupação com a relação entre linguagem e pensamento, e com as maneiras como essa relação se estabelece. Apesar de reconhecer o papel do social, essa perspectiva se relaciona à função do outro como facilitador dos processos mentais de aquisição da linguagem, por exemplo, o papel do adulto como mediador dos processos de aquisição de língua da criança (SANTOS apud FIORIN, 2002).

A visão funcionalista, por sua vez, não separa o sistema linguístico das funções que seus elementos preenchem, também analisando as diferentes interações verbais e situações comunicativas. Nesta perspectiva, a língua já não é vista como um sistema totalmente isolado, afinal a estrutura dos enunciados é determinada pelo uso e pelo contexto comunicativo em que ocorrem (FIORIN, 2002).

Ainda que a atenção ao contexto e à importância do interlocutor questione a visão de língua como sistema totalmente isolado, a perspectiva funcionalista considera a língua como um “instrumento de interação social, usado para estabelecer relações comunicativas entre os usuários” (FIORIN, 2002, p. 23). Portanto, é possível relacionar a concepção teórica do funcionalismo com o paradigma estruturalista, não considerando-a uma quebra total com a visão mais tradicional de língua. Afinal, a língua continua sendo um *instrumento*, “um intermediário entre o sujeito e o mundo” (JORDÃO, 2006, p. 2).

Em uma crítica radical e mais recente aos princípios estruturalistas, Makoni e Pennycook defendem, em *Disinventing and (Re)Constituting Languages* (2005), que

há uma relação direta entre a priorização do formalismo dentro da linguística e o projeto colonialista. Há uma visão das línguas como objetos mensuráveis e categorizáveis, através de um processo de invenção que “teve efeitos muito reais e materiais” (MAKONI; PENNYCOOK, 2005, p. 138), influenciando a educação linguística, as políticas e até as identidades dos falantes, moldando os “rótulos linguísticos” e como as pessoas se identificam com eles. Tal noção de linguagem foi útil ao projeto colonial especialmente no sentido de criar uma descrição biológica do outro como ex-cêntrico, ou “não-europeu”. Essa visão do “outro” inclui sua cultura, sua língua e os costumes colonizados, que tiveram de ser construídos não apenas como diferentes, mas também como deficientes e inferiores – inclusive suas epistemologias.

A quebra com a visão estruturalista, também denominada pós-estruturalista⁵³, vem da constante lembrança a respeito da “invenção” sobre a qual Makoni e Pennycook teorizam. Vem da desconfiança a respeito de todo e qualquer “instrumento” dito “neutro” e “objetivo”, que olhe para uma suposta “realidade” única. A língua, na perspectiva pós-estruturalista, não só é ideológica e permeada por diversas relações de poder, como também existe em contextos socio históricos, geopolíticos e culturais, sendo assim impossível estudá-la como objeto separado do sujeito. A partir da visão pós-estruturalista, existe a necessidade de que nos questionemos e façamos reflexões, sendo sujeitos parciais em uma realidade complexa e “não objetiva”, a respeito da maneira como a língua se constitui de fato no mundo. Percebemos, então, que longe de ser um sistema fixo e imutável, ou um mero instrumento de acesso à realidade externa ao sujeito, a língua se torna protagonista das construções e negociações de sentido, tornando-se a suposta *realidade*:

(...) a língua constitui a realidade: se tudo o que temos são interpretações, impressões, entendimentos determinados pelos procedimentos interpretativos a nossa disposição e pelos entrecruzamentos discursivos que efetuamos (JORDÃO, 2001); se não existe realidade independente do observador (MATURANA, 2001), então tudo o que temos é a língua, ou como diria Derrida, “não há nada fora do texto”. (JORDÃO, 2006, p. 6)

⁵³ Entendo o pós-estruturalismo como um movimento teórico que é mais amplo que a Linguística dentro das ciências humanas, e sim um modo de ver o mundo, epistemologicamente e ontologicamente. Para defini-lo de modo mais amplo, precisaria recorrer a teóricos como Derrida, Foucault, Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Maturana, entre outros. No entanto, por estar tratando do pós-estruturalismo no âmbito das concepções de língua, não abordarei a visão mais ampla de pós-estruturalismo.

O entendimento de língua como discurso se relaciona com o entendimento da obra *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* (1986), de Mikhail Bakhtin, que no Brasil tem uma nova edição e tradução (2018) por Sheila Grilo e Ekaterina Américo, e cuja autoria é atribuída a Volóchinov (Círculo de Bakhtin). Devido à dúvida sobre a autoria dos textos, é comum a referência a essas ideias como não atribuídas a um indivíduo autor, sendo então ideias do círculo de Bakhtin. Ao contrário da tradição de pensamento estruturalista, a obra mencionada e seu(s) autor(res) desconstrói a visão de língua como sistema imutável de regras – que, nessa perspectiva, não passa de uma abstração teórica –, afirmando que o importante, no contexto comunicativo, é a relação do interlocutor e das formas linguísticas. Ainda, a língua como um sistema sincrônico seria um produto historicamente contingenciado, derivado da subjetividade de um indivíduo que não existiria, de fato, para além dessa subjetividade. Esta desconexão da língua de seu contexto surge pelo caráter primordialmente filológico dos estudos Linguísticos, isto é, pelo estudo de decifrar e codificar as línguas mortas, em uma perspectiva objetificadora (VOLÓCHINOV, 2018).

Diferentemente do signo linguístico, considerado unidade sistemática em termos das teorias de Saussure, a palavra na acepção bakhtiniana é ideológica. Há, no capítulo “Língua, Linguagem e Enunciado”, uma clara crítica à visão sincrônica e idealizada da linguística formal e à centralidade de línguas estáticas, tidas como “mortas”, nos estudos linguísticos.

Em uma concepção bakhtiniana, a enunciação é a realidade da linguagem, através da qual há a manifestação ideológica de maneira plurivalente:

De fato, a forma linguística é dada ao falante (...) apenas no contexto de certos enunciados e portanto apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181)

Assim, conclui-se que “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181), e na visão do círculo, este é um dos erros conceituais dos teóricos da

linguagem que adotam uma visão da língua como objeto⁵⁴. Em consonância com a concepção apresentada, o entendimento de língua ao qual me alinho, não só neste texto mas também em minhas práticas de pesquisa, é de que a língua produz e constitui as realidades, ao invés de ser um “instrumento” para entender um suposta realidade externa. Concordando com a concepção de língua que Gee traz inicialmente em seu livro *An Introduction to Discourse Analysis*, “a língua só constrói sentidos em/através de práticas sociais” (2011, p. 8, minha tradução⁵⁵).

Perceber a língua como discurso, ou seja, imbricada com a realidade e a dimensão social, influencia as concepções de sujeito, de conhecimento, de realidade e de identidade – tema ao qual dedicarei atenção especial nos momentos subsequentes do texto – com as quais nos relacionamos em nossas construções sociais. Portanto, considero importante “perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; (...) perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; (...) perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis” (JORDÃO, 2006, p. 7).

Ressalto, ainda, que em consonância com a recém discutida concepção de língua, é relevante mencionar o conceito de “ideologia”, teorizado também pelo círculo de Bakhtin. Volóchinov (2018) reforça como todo signo é ideológico, inserindo a palavra como importante para o estudo das ciências da ideologia. Assim, todo enunciado torna-se ideológico na concepção do círculo: “se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas de atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro;) (...)” (FARACO, 2009, p. 47).

Ainda, Bakhtin refere-se aos enunciados como sempre envoltos por uma atmosfera social de discursos – uma aura heteroglótica (FARACO, 2009). Portanto, a heteroglossia – como a pluralidade de vozes sociais que atravessam os discursos – é também sempre ideológica: “(...) o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que correspondem ao já-dito (...) provocam continuamente as mais diversas respostas (...)”

⁵⁴ Durante a construção de *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*, o autor constrói a crítica a duas tendências de concepção de língua, as quais nomeia de “objetivismo abstrato” e “subjetivismo individualista”.

⁵⁵ “(...) language has meaning only in and through social practice.”

– ‘não há limites para o contexto dialógico’” (FARACO, 2009, p. 57). Apresentando uma visão geral a respeito da questão da ideologia para o Círculo, Rosalvo Costa (2016, p. 36) disserta:

A concepção que emerge da articulação dos trabalhos de Medviédev e Bakhtin aponta, pois, para a língua como um fazer indissociável da realidade histórico-social, em que a ideologia é compreendida como uma malha de significados e sentidos materializados em objetos-signo e em enunciados nos quais se refletem e se refratam (sob a ação de diversas mediações, entre as quais as das esferas ideológicas e dos gêneros discursivos) as determinações emanadas das estruturas econômicas e políticas e as relações travadas pelas forças em contradição e luta na sociedade.

Assim como Volóchinov (2018) relaciona a ideologia às manifestações superestruturais do conhecimento humano como a ciência, a religião, o direito, a filosofia, é no signo e nos enunciados que se manifestam as ideologias circulantes nos discursos e vozes sociais, como crenças, valores morais, concepções religiosas e filosóficas (COSTA, 2016). O fenômeno das ideologias se manifesta a todo momento na vida social:

(...) os esquemas cognitivos, os padrões de representação e os modelos de racionalidade típicos do mundo da produção e das relações econômicas terem penetrado em proporções nunca vistas na vida social como um todo, instalando o impulso produtivo e as referências espaço temporais orientadas para o aqui-agora (a velocidade, a instantaneidade, a volatilidade, a simultaneidade, a efemeridade etc.) no cerne dos sistemas de interação, das relações intersubjetivas, das formas de sociabilidade e, portanto, da produção sógnica e enunciativa na qual e pela qual se concretiza a ideologia da sociedade (COSTA, 2016, p. 38).

Essa lógica é reproduzida também no âmbito da presente pesquisa. Para além do conceito de língua que permeia os discursos e as vozes sociais que dialogam com as narrativas das participantes e membros do CAPA durante as assessorias, há também as ideologias que perpassam seus discursos e práticas. Em especial, dialogarei com algumas das ideologias de construção de sentido e atividades intelectuais apontadas por Roz Ivanič em *Writing and Identity* (1998), já que a autora se refere a um contexto de pesquisa em Educação Superior e escrita similar ao nosso.

A seguir, relacionarei algumas das concepções teóricas de língua que foram discutidas até então com as concepções a respeito da língua escrita de modo mais específico. Analogamente às discussões a respeito do que é língua, a teorização a

respeito da dimensão escrita da linguagem (ou “o que é escrita”) também passou por diversas modificações ao longo da história.

Harris (2000) faz paralelos entre a história da humanidade e a história da escrita, remetendo a concepções de filósofos e escritores a respeito da importância dos sistemas alfabéticos e dos textos escritos para o que se considera uma “sociedade civilizada”. Fazendo referência novamente ao histórico de Richards e Rodgers (1999), até meados do século XIX a escrita se limitava a um modo de avaliar o aprendizado de uma língua. A frase escrita era considerada a “unidade básica” da língua, e o aspecto mais importante da escrita era justamente o gramatical (RICHARDS; RODGERS, 1999). Varnum (1992) reconhece a centralidade da exatidão mecânica nos estudos da composição desde o século XIX até meados do século XX (VARNUM, 1992).

Com a centralidade da Linguística estruturalista no início do século XX, a escrita passa a não ter um papel central como objeto de estudo a priori. Isso porque, apesar de ser vista também como um sistema, o registro escrito foi muito associado à posição normativa, conservadora e prescritiva da gramática tradicional. Os estudos saussurianos, por exemplo, priorizam a descrição do sistema linguístico relacionado à fala, o que consistiria no estudo da língua como sistema sem a “redução do objeto” (FIORIN, 2002, p. 18) causada pela gramática prescritiva. Fiorin explica esta visão:

A prioridade atribuída pelo lingüista ao estudo da língua falada explica-se pela necessidade de corrigir os procedimentos de análise da gramática tradicional, que se preocupava quase exclusivamente com a língua literária, como modelo único para qualquer forma de expressão escrita ou falada. (...) A gramática tradicional, ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão Linguística (FIORIN, 2002, p. 18).

Por isso a língua escrita normalmente é encarada, nessa concepção, como um sistema gráfico para representar os sons da fala (CHAGAS, 2002 apud FIORIN, 2002). Além disso, a língua escrita, no paradigma estruturalista, é concebida como mais conservadora, para que se possa perceber a evolução das formas linguísticas através do tempo. Nos estudos da escrita, por outro lado, Varnum menciona Richard Young, que no final da década de 1970 desafia a visão da escrita como “produto”, ou seja, desafia a prioridade da precisão da escrita, principalmente na sua forma. Young

clama por uma “visão de escrita como processo, não produto” (1978, p. 35 apud VARNUM, 1992, p. 45). É importante ressaltar a importância da psicologia e dos estudos cognitivistas que tiveram um grande impacto na visão de escrita como processo, isto é, a escrita vista como um processo cognitivo e individual.

Segundo Ellen Carillo, “(...) nas décadas de 1970 e 1980, estudos da composição avançavam para explorações da psicologia cognitiva, área cujas metodologias pareciam condutivas para estudar algo tão complexo quanto a escrita” (CARILLO, 2018, p. 42, minha tradução⁵⁶). Este olhar cognitivista para o processo da escrita também gerou um conjunto de práticas pedagógicas e diferentes metodologias que podem ser denominadas como um modelo *process-oriented* (FERRIS; HEDGCOCK, 2014). A tradição cognitivista, assim como nos estudos de aquisição de segunda língua, ainda é bastante considerada pelos pesquisadores, como o próprio capítulo de Ellen Carillo demonstra em sua última seção, “*where to go from here*”, que indica futuras direções para a pesquisa sobre a escrita individual com um viés cognitivista.

Apesar de não descartar a importância da abordagem cognitivista não só nos estudos de escrita e composição, mas para a Linguística como um todo, minha concepção de escrita se alinha mais com a visão de escrita após o *social turn* na Linguística Aplicada. Como a publicação de Block (2003) que debate a “virada social” nos estudos de Aquisição de Segunda Língua, há também um olhar e uma preocupação social com a escrita e os estudos de composição a partir da década de 1990. Nas palavras de Palma (2017), “O desenvolvimento da teoria e pedagogia de escrita em L1 pode ser caracterizado, de forma simplificada, por uma mudança de foco no êmico (e.g. foco nos processos cognitivos de um indivíduo) para o ético (e.g. escrita como prática social) (CRESWELL, 1998; PIKE, 1967), e de forma (como alguém escreve) para função (porque alguém escreve) (FERRIS; HEDGCOCK, 2013)” (PALMA, 2017, p. 3, minha tradução⁵⁷). McComiskey (2000) define esta mudança de foco, dentro do campo de estudos da composição, do cognitivo para o social:

⁵⁶ “(...) in the 1970s and 1980s, composition moved toward explorations of cognitive psychology. Cognitive psychology had methodologies that seemed conducive to studying something as complex as writing.”

⁵⁷ “The development of L1 writing theory and pedagogy can roughly be characterized as having undergone a process of focusing on the emic (e.g. cognitive processes of an individual) to the etic (e.g. writing as a social practice) (CRESWELL, 1998; PIKE, 1967), and from form (how one writes) to function (why one writes) (FERRIS; HEDGCOCK, 2013)”.

Pedagogias da escrita como processo social consideram investigação retórica e intervenção política como forças culturais que constroem nossas subjetividades. Processos de composição e escrita permanecem como o foco destas pedagogias, mas a escrita está sempre situada em contextos sociopolíticos específicos ao contrário de indivíduos autônomos ou mentes estruturadas. (MCCOMISKEY, 2000, p. 3, minha tradução⁵⁸).

Por adotar uma concepção pós-estruturalista de língua que a entende como discurso, construindo a realidade e sendo construída por ela através de diferentes relações de poder, entendo a escrita através da mesma lente: como um ato de construção de significados e formas de existir no mundo, sempre em um âmbito social (GEE, 2011).

3.2 LÍNGUA E PODER

Ainda no sentido de definir um quadro teórico a partir do qual olharemos para a presente pesquisa, é central que as concepções de poder que permeiam as concepções de língua sejam discutidas de modo mais aprofundado. Partindo da visão pós-estruturalista de língua sobre a qual discutimos na seção anterior, e de seu olhar atento para a língua não como um sistema neutro de códigos, apresentarei nesta seção alguns conceitos da teoria de Bourdieu (1991) e suas relações com a concepção de língua pós-estruturalista.

Sendo um grande crítico do estruturalismo de Saussure e seus conceitos na linguística tradicional, o sociólogo Pierre Bourdieu inicia seu livro *Language and Symbolic Power* afirmando que a adoção do estruturalismo em diferentes áreas das ciências sociais foi como a acomodação de um cavalo de Tróia, e a antropologia foi a maior das vítimas (BOURDIEU, 1991, p. 33). Segundo Thiry-Cherques (2006, p. 28),

Nas suas investigações, Bourdieu erige uma variante modificada do estruturalismo. Ele se esforça para encontrar tramas lógicas ou problemáticas que evidenciem a presença de uma estrutura subjacente ao social. Segue a tradição de Saussure e de Lévi-Strauss, ao aceitar a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. Mas deles difere ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de

⁵⁸ “(...) social-process composition pedagogies treat critical writing as rhetorical inquiry and political intervention into the cultural forces that construct our subjectivities. Composing processes remain the focus of these pedagogies, but composing is always situated within particular socio-political contexts rather than within autonomous individuals or structured minds.”

percepção, de pensamento e de ação. Que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente.

Assim como a discussão de Volóchinov na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bourdieu reconhece as diferentes tendências epistemológicas do subjetivismo e objetivismo, dando ênfase à última tendência – com a ressalva de que as teorias reduzem a complexidade dos fenômenos ocorridos na realidade empírica. O autor detalha os motivos pelos quais acredita que o viés estruturalista acaba por, ao produzir um sistema isolado de regras, desconsiderar a realidade complexa:

A objeção de Bourdieu a esse tipo de distinção é que ela leva o linguista a tomar como certo o domínio de um objeto que é, de fato, produto de um conjunto complexo de condições sociais, históricas e políticas de formação. Sob o disfarce de uma distinção *metodológica*, o linguista equivocadamente faz uma série de suposições *substantivas*. Afinal, a língua completamente homogênea ou comunidade de fala não existe na realidade: é uma idealização de um conjunto particular de práticas linguísticas que emergiram historicamente sob certas condições sociais de existência. (THOMPSON, 1991, p. 5, minha tradução⁵⁹, grifos no original)

Falando sobre a história da língua francesa, Bourdieu olha para os ganhos que as classes mais altas tiveram através das políticas linguísticas da época da criação do estado nacional francês. Esta política teve efeitos materiais e reais – o acesso à versão oficial da língua, seus usos corretos exemplificados através de gramáticas e livros didáticos desconsideravam as variações regionais. Assim, o acesso ao mercado de trabalho através da escolarização, era prioritariamente do público elitizado, que dominava a língua oficial.

Ao olhar para os contextos sociais e históricos, Bourdieu se mostra crítico aos construtos teóricos de Saussure e Chomsky, acreditando que ambas as teorias limitam ao campo do abstrato uma realidade concreta que trouxe inúmeras consequências. A partir dessa visão, Bourdieu comenta as visões de Austin e Habermas a respeito dos atos de fala, apontando também para consequências ainda não exploradas de uma perspectiva teórica de linguagem que considere o social. Busca superar as idealizações de falantes e contextos – que inevitavelmente implicam

⁵⁹ “Bourdieu's objection to this kind of distinction is that it leads the linguist to take for granted an object domain which is in fact the product of a complex set of social, historical and political conditions of formation. Under the guise of drawing a *methodological* distinction, the linguist surreptitiously makes a series of *substantive* assumptions. For the completely homogeneous language or speech community does not exist in reality: it is an idealization of a particular set of linguistic practices which have emerged historically and have certain social conditions of existence.”

uma “elisão fictícia das condições sociais de uso da língua” (THOMPSON, 1991, p. 10).

Valendo-se de uma leitura metódica do Curso de Linguística Geral, o autor aponta para a necessidade de reconhecer a relação entre os estudos sociais e a linguagem, que por muito tempo foi reprimida pela influência linguística estruturalista. Portanto, similarmente ao círculo de Bakhtin, Bourdieu clama por um olhar para o *caráter social inerente à linguagem* (1991, p. 34), criando um modelo que se relaciona ao campo semântico das trocas econômicas para teorizar a respeito das relações de poder.

Para as ciências sociais, a objetividade com a qual o estruturalismo trata a linguagem foi de fácil assimilação, afinal as interações simbólicas dentro de um sistema, assim como as dicotomias entre *langue* e *parole* no âmbito linguístico, exerceram grande influência no campo antropológico – como se percebe, por exemplo, pelo papel central do estruturalismo antropológico de Levi-Strauss e seu modelo de análise do fato social (DESCOLA, 2009). Na teoria de Bourdieu, o trabalho de Levi-Strauss se alinha com a orientação epistemológica do objetivismo – uma quebra com as experiências imediatas e subjetivas do mundo social, na tentativa de generalizá-lo como sistema e fazer uma análise por categorias e princípios norteadores.

A crítica de Bourdieu vem no sentido de reconhecer as interações sociais, que essencialmente ocorrem através da linguagem, como relações permeadas pelo poder simbólico que decorre dos grupos sociais destes falantes, que na linguística tradicional são descartadas como objeto de estudo (parte da *parole*):

(...) os erros e fracassos aos quais a Linguística sucumbe quando, baseando-se em apenas um dos fatores envolvidos - uma competência estritamente linguística, com definição abstrata e que ignora tudo aquilo que deve às condições sociais de sua produção - tenta dar conta do discurso em toda a sua singularidade conjuntural. De fato, desde que desconheçam os limites que constituem sua ciência, os linguistas não têm escolha senão buscar desesperadamente na linguagem algo que, na realidade, está inscrito nas relações sociais (...) (BOURDIEU, 1991, p. 38, minha tradução⁶⁰).

⁶⁰ “(...) the errors and failures to which linguistics succumbs when, relying on only one of the factors involved - a strictly linguistic competence, abstractly defined, ignoring everything that it owes to the social conditions of its production - it tries to give an adequate account of discourse in all its conjunctural singularity. In fact, as long as they are unaware of the limits that constitute their science, linguists have no choice but to search desperately in language for something that is actually inscribed in the social relations (...)”

A perspectiva teórica de Bourdieu a respeito da linguagem recorre a conceitos mais amplos de sua obra, que atravessam vários ensaios e produções do pensador. Um dos conceitos centrais é o de *habitus*, que indica um sistema de disposições que levam os sujeitos a agir de formas específicas em dados contextos: “(...) o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Apesar de ser um termo que foi usado por outros filósofos, dentro da epistemologia de Bourdieu, o *habitus* adquire algumas características próprias (THOMPSON, 1991), como: a *inculcação*, ou seja, o processo através do qual o *habitus* se forma – pelas experiências na infância, instruções e ensinamentos que acabam moldando o corpo e as atitudes do sujeito; a *estruturação*, no sentido de que as disposições do *habitus* refletem a classe social na qual o indivíduo cresceu e se formou; a *durabilidade*, como essas disposições não são facilmente modificáveis – vão se enraizando no corpo e no comportamento do indivíduo ao longo de sua história de vida; e, apesar de serem duráveis, as disposições são *generativas e transferíveis*, ou seja, são capazes de se modificar para outras áreas e práticas diferentes daquelas em que foram enraizadas.

Por todas essas características, o *habitus* se torna então um modo de agir naturalizado, internalizado. Em sua teoria linguística, Bourdieu traz o *habitus linguístico*, que se relaciona com as diferentes práticas linguísticas do indivíduo, sua competência e os modos de falar internalizados pelo indivíduo ao longo de sua socialização (BOURDIEU, 1991). O *habitus linguístico* é construído pelos sotaques, variantes usadas, as diferentes “línguas” que o sujeito usa em seu crescimento, em casa, na escola, entre outros. Para Bourdieu, não é possível que o *habitus linguístico* seja originado de um sistema abstrato, e sim do “estado prático”, ou seja, da efetiva realização da língua em diferentes contextos.

No entanto, o *habitus* dentro da teoria de Bourdieu não é considerado de maneira isolada, afinal o autor considera que os indivíduos sempre agem dentro de um contexto específico. Para entender esse contexto é necessário recorrer ao conceito de *campo*, que aparece em sua obra também como mercado ou jogo. Outro termo derivado das trocas econômicas, o mercado é um espaço complexo e móvel, historicamente constituído e de disputa. Para Thiry-Cherques (2006, p. 35):

O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (...). O que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo.

Uma das condições para a existência do campo é que os agentes negociantes nele devem atribuir importância em sua existência, ou seja, devem “acreditar nas regras do jogo”. Justamente pelas demarcações do campo dependerem do *habitus* e das trocas e interesses dos indivíduos nele inseridos, o conceito de *capital* se torna caro para o funcionamento do campo. Tanto que, para Thompson (1991, p. 14), campo é “um espaço estruturado de posições em que elas e suas interrelações são determinadas pela distribuição de diferentes tipos de recursos - ou ‘capitais’ (minha tradução⁶¹). Portanto, a constituição do campo dentro do qual os *habitus* são exercidos e criados depende também dos diferentes tipos de capital que o constituem, tanto o capital econômico quanto o capital cultural e simbólico, que são definidos por Thiry-Cherques (2006, p. 39) como:

capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos; capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos; o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social).

Como em um mercado econômico, os sujeitos negociantes do campo o adentram tendo um certo capital, valendo-se de estratégias, então, para aumentar ou ao menos conservar seus recursos. A partir dessa luta dos sujeitos e *habitus* no campo, como instrumentos de poder, ocorrem tensões. Existe “(...) uma luta que é

⁶¹ “A field or market may be seen as a structured space of positions in which the positions and their interrelations are determined by the distribution of different kinds of resources or ‘capital.’”

tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico e que coloca em jogo os interesses de conservação (a reprodução) contra os interesses de subversão da ordem dominante no campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37). Portanto, em relação às diferenças de poder no âmbito do campo, “todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Voltando-nos para a teoria linguística, os *habitus* linguísticos existem também em diversos *mercados linguísticos* (BOURDIEU, 1991), em que determinados usos da língua são valorizados em detrimento de outros, afinal os diferentes “discursos são estilisticamente marcados em sua produção e em sua recepção”. Como todos os diferentes campos e mercados, os *habitus* e capitais dentro do mercado linguístico são constantemente negociados, e os sujeitos dentro do mercado lançam mão de diferentes estratégias de investimento. Esse processo de negociação de capital se torna, por consequência, um processo de censura nos discursos dos indivíduos. Como explica Thompson (1991, p. 19, minha tradução⁶²),

Indivíduos, implicitamente e cotidianamente, modificam suas expressões em antecipação à sua provável recepção - no modo, por exemplo, que os adultos alteram seu vocabulário e tom de voz ao falar com as crianças. Assim, todas as expressões linguísticas são, em certa medida, “eufemizadas”: elas são modificadas por um certo tipo de censura que decorre da estrutura do mercado, mas que se transforma em autocensura através do processo de antecipação.

Um exemplo que Bourdieu usa para as tensões dentro do mercado linguístico é o estabelecimento das línguas oficiais na época da criação das nações-estado. Nesse processo, o mercado linguístico é unificado de modo artificial e passa a valorizar apenas a variedade oficial, atribuindo-a maior capital simbólico e gerando a violência simbólica em relação às formas que fogem ao padrão (BOURDIEU, 1991). As instituições políticas e educacionais, então, tornam-se os centros normativos desse mercado linguístico, e se tornam por excelência instituições de luta de poder inclusive no âmbito linguístico. Assim, o acesso às formas de capital linguístico mais valorizadas é restrito a uma minoria, até porque as expressões linguísticas não estão disponíveis

⁶² “Individuals implicitly and routinely modify their expressions in anticipation of their likely reception - in the way, for instance, that adults alter their vocabulary and tone of voice when speaking to children. Hence all linguistic expressions are, to some extent, ‘euphemized’: they are modified by a certain kind of censorship which stems from the structure of the market, but which is transformed into self-censorship through the process of anticipation.”

no mercado – por serem variedades oficiais e mais formais, não são amplamente utilizadas em todos os mercados.

O capital linguístico como forma de capital simbólico é também relevante na visão do autor. Através das trocas de capital no mercado linguístico, certos usos linguísticos passam a dar acesso a outros tipos de capital. Segundo Thompson (1991, p. 18, minha tradução⁶³, grifo no original),

(...) as diferenças em termos de sotaque, gramática e vocabulário - as próprias diferenças negligenciadas pela Linguística formal - são índices das posições sociais dos falantes e reflexo das quantidades de capital linguístico (e outro capital) que possuem. Quanto mais capital linguístico os falantes possuem, mais serão capazes de explorar o sistema de diferenças a seu favor e, assim, assegurar um *lucro de distinção*.

Certas disposições linguísticas podem permitir esse lucro distinto. Um exemplo é o acesso à educação, que por sua vez pode também promover o acesso a melhores posições no mercado de trabalho e em círculos sociais e culturais mais valorizados (BOURDIEU, 1991). Através de qualificações educacionais é possível, consequentemente, obter acesso a empregos de prestígio, com perspectivas de entrada em redes sociais atraentes. Portanto, em termos sociolinguísticos, é primordial olhar para as trocas de capital linguístico de forma crítica, já que as variedades linguísticas também controlam diretamente o acesso a outros bens sociais, econômicos e culturais.

A teoria de Bourdieu a respeito do habitus, mercado e capital linguísticos é relevante para o presente estudo na medida em que podemos entender os sujeitos escritores como pertencentes a diversos mercados linguísticos diferentes – dentre eles, um exemplo claro é o mercado da escrita e publicação acadêmica. O acesso às variedades e aos gêneros tidos como acadêmicos se torna valioso, em uma lógica de mercantilização do conhecimento. Artigos publicados, teses e dissertações escritas, traduções em línguas estrangeiras podem significar acesso a outros tipos de redes de estudo, posições privilegiadas em rankings, bolsas, prêmios, títulos dentro da

⁶³ "(...) the differences in terms of accent, grammar and vocabulary - the very differences overlooked by formal linguistics- are indices of the social positions of speakers and reflections of the quantities of linguistic capital (and other capital) which they possess. The more linguistic capital that speakers possess, the more they are able to exploit the system of differences to their advantage and thereby secure a *profit of distinction*."

academia – capitais econômicos, simbólicos e culturais advindos de discursos escritos que são mais ou menos valorizados dentro de mercados específicos.

Em minha análise, pretendo olhar criticamente para as trocas e capitais linguísticos que os participantes valorizam em suas narrativas e práticas. Pensando no *writing center* como um local em que circulam conhecimentos privilegiados a respeito da linguagem acadêmica, é relevante para a pesquisa no âmbito das assessorias pensar na teoria de poder de Bourdieu – já que é possível pensar em diversos mercados linguísticos envolvidos com os *Writing centers* – a comunidade acadêmica de modo mais amplo, ou certas comunidades discursivas específicas, dependendo do sujeito.

3.3 IDENTIDADE E ESCRITA

Como qualquer outro contexto institucional de educação superior, o âmbito do *writing center* é composto por uma multiplicidade de pessoas, diferentes sujeitos. Por entender os sujeitos como parte crucial desta pesquisa, escolhi o paradigma da identidade para compor esta pesquisa. Olhar para a identidade na escrita significa dar ênfase não ao texto como produto final, e sim aos sujeitos que se relacionam com os textos – constroem e são construídos pelos textos –, com as diferentes comunidades das quais fazem parte, com outros sujeitos e com os sentidos que constroem do mundo e de si mesmos. Também é importante que exista um olhar para as diferentes relações de poder.

Levando em consideração a primeira seção deste texto, em que apresentei alguns dos possíveis entendimentos a respeito de diferentes concepções de língua e de escrita, momento em que me alinhei com uma concepção pós-estruturalista de língua como discurso, e de escrita como processo através de uma abordagem que presta atenção ao social, é coerente pensar na conexão com teorias que olhem para identidade. A própria visão de Gee (2011) a respeito da língua falada ou escrita considera as identidades e as relações como uma de suas seis dimensões.

Pensando na visão de língua como discurso, temos um sujeito que também não se descreve através de uma narrativa unívoca: ele é fragmentado, multifacetado e permeado por diferentes tensões e relações de poder. Já que “o pós-estruturalismo estabelece uma visão de mundo em constante reflexividade, desafiada permanentemente por si mesma” (JORDÃO, 2006, p. 4), o olhar para o sujeito, nessa

concepção, deve ser também repensado em sua complexidade. Passarei agora a olhar para alguns dos conceitos relacionados às teorias de identidade, bem como retomarei alguns dos autores que percebo como centrais para essa perspectiva.

David Block (2007), no segundo capítulo do livro *Second Language Identities*, introduz os principais conceitos da teoria de identidade na perspectiva pós-estruturalista. Dentre os vários conceitos que o autor discute⁶⁴ estão performatividade, poder, ambivalência, subjetividade e discurso. Block cita Weedon (1997), Blommaert (2005) e Gee (1996), discutindo como as identidades são construídas e reconstruídas no discurso, retomando os conceitos de “Discurso” deste último teórico: “Um Discurso é uma espécie de kit de identidade que vem completo, com a vestimenta apropriada e instruções sobre como agir, falar e normalmente escrever para que seja possível assumir um papel social específicos que os outros irão reconhecer” (GEE, 1996, p. 127 apud BLOCK, 2007, p. 15, minha tradução⁶⁵).

De acordo com Weedon (1997), cuja base são os “campos discursivos” de Foucault, os diferentes discursos podem ser entendidos como maneiras não unívocas de atribuir sentido ao mundo, aos processos sociais e às instituições (WEEDON, 1997 apud BLOCK, 2007). Esses discursos podem ser conformantes ou resistentes ao longo da vida do sujeito, o que integra os jogos de poder social. Observando estas teorias, “os D/discursos podem ser considerados como recursos da construção da identidade” (BLOCK, 2007, p. 16, minha tradução⁶⁶).

Bonny Norton, em seu estudo com mulheres migrantes, publicado em 1995, sugere um novo arcabouço teórico para olhar para questões de identidade. Apesar de escrever em diálogo com uma tradição da área de aquisição de segunda língua, seus construtos a respeito de identidade são amplamente utilizados para entender relações de poder e interações entre sujeitos em contexto de aprendizagem.

Os três pressupostos desse arcabouço teórico são: 1) *Identidade social como múltipla*: recorrendo à teoria de subjetividade de Weedon (1987), Norton defende as

⁶⁴ Entendo a complexidade e importância das diversas teorias a respeito de identidade que o autor apresenta, e muitos desses referenciais teóricos poderiam ser discutidos e fazer diálogo com meu arcabouço teórico. A razão pela qual não discutirei com mais profundidade os conceitos mencionados é que minha preferência por construtos que mais dialoguem com a teoria de Ivanič, central para minha revisão bibliográfica

⁶⁵ “A Discourse is a sort of identity kit which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk and often write so as to take on a particular social role that others will recognize.”

⁶⁶ “D/discourses may be seen as resources of identity construction.”

subjetividades como múltiplas, dinâmicas e contraditórias (1995, p. 15). 2) *Identidade social como local de disputa*: esta variedade de subjetividades ocorre e é produzida em diferentes contextos, com diferentes relações de poder as permeando. Justamente pelo sujeito não ser passivo nesse processo, é possível que resista aos discursos, até mesmo estabelecendo contra-discursos. 3) *Identidade social como variável ao longo do tempo*: Em decorrência das subjetividades serem múltiplas e estarem sujeitas à resistência, podem variar ao longo do tempo, estando assim sujeitas também à mudança.

Outro construto relevante que a autora apresenta neste contexto é a noção de investimento. De acordo com a pesquisadora, “motivação” para aprender uma língua não é um conceito que capture a complexidade de certos contextos (NORTON, 1995, p. 17). Para que as diversas subjetividades, muitas vezes conflitantes, sejam consideradas, o investimento do sujeito envolve as relações sociais e históricas em relação à língua-alvo, e o seu “por vezes ambivalente desejo de aprender e praticar” (NORTON, 1995, p. 17, minha tradução⁶⁷). Este conceito tem influência da noção de capital cultural de Bourdieu, em relação ao valor que certas práticas adquirem em determinados contextos sociais. Por isso, segundo Norton, os aprendizes investem mais ou menos nas mencionadas práticas.

Além disso, em *Identity and Language Learning* (2000), Norton novamente questiona as visões dos sujeitos em termos binários, definidos como motivados ou não motivados, extrovertidos ou introvertidos (NORTON, 2000, p. 5; NORTON; MCKINNEY, 2011, p. 73). Norton deixa claro que seu uso do termo identidade faz referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e espaço, e como essa pessoa compreende possibilidades futuras (NORTON, 2000, p. 5). A autora chama atenção justamente a outros fatores como relações desiguais de poder, condições espaço-temporais e as dimensões contraditórias que existem em um mesmo sujeito.

Para a noção de identidade de Norton, é importante entender o que a autora considera também como relações de poder, construto central em sua teoria:

(...) uso o termo poder faz referência às relações socialmente construídas entre indivíduos, instituições e comunidades através das quais os recursos materiais e simbólicos em uma sociedade são produzidos, distribuídos e validados. Por recursos simbólicos refiro-me

⁶⁷ ““(...) their sometimes ambivalent desire to speak it.”

aos recursos como língua, educação e amizade, enquanto uso o termo recursos materiais para bens de capital, imóveis e dinheiro. Em consonância com Foucault (1980) e Simon (1992), adoto a posição de que poder não é monolítico tampouco invariável; não é algo que possa ser fisicamente obtido, mas uma relação que sempre implica trocas sociais de acordo com um determinado conjunto de termos. Por extensão, é uma relação que está constantemente sendo renegociada (...) (NORTON, 2000, p. 7, minha tradução⁶⁸)

Assim como Norton, poder é um dos construtos importantes também teorizados por Block: “(...) identidade não é somente contida nos indivíduos, tampouco depende exclusivamente de como outros definem o indivíduo”. (BLOCK, 2007, p. 26, minha tradução⁶⁹). Do contrário, pode-se olhar para a identidade de acordo com os posicionamentos⁷⁰ que advém tanto do próprio sujeito quanto aqueles socialmente impostos através das tensões e diferentes relações de poder.

Além dos autores mencionados, é importante ressaltar que a Linguística Aplicada brasileira também tem um olhar rico para o paradigma identitário. Discutindo até que ponto um indivíduo pode de fato ter uma identidade fixa e estável e ser, de fato, um representante de um grupo social, Rajagopalan (1998), em *O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?*, revisita o conceito de identidade ao longo dos estudos linguísticos, questionando principalmente o construto do falante nativo e da uniformidade das relações sociais.

A pressuposição sobre a existência de grupos de pessoas coesos e estáveis como representantes de uma determinada identidade é possível basicamente porque o conceito tradicional de identidade tem uma relação estreita com 1) uma certa visão representacionalista e essencialista das redes de relações sociais – as pessoas representariam, pois as teriam incorporadas em essência, suas classes, suas raças, suas religiões, etc.; 2) o conceito de indivíduo como “um eu individual e indivisível” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 29 apud PINTO, 2007, p. 13)

⁶⁸ “(...) I use the term ‘power’ to reference the socially constructed relations among individuals, institutions and communities through which symbolic and material resources in a society are produced, distributed and validated. By symbolic resources I refer to such resources as language, education and friendship, while I use the term material resources to include capital goods, real estate and money. Following Foucault (1980) and Simon (1992) I take the position that power is neither monolithic nor invariant; it is not simply something that can be physically possessed, but a relation which always implies social exchange on a particular set of terms. By extension, it is a relation that is constantly being renegotiated (...)”.

⁶⁹ “(...) identity is neither contained solely inside the individuals nor does it depend exclusively on how others define the individual”.

⁷⁰ “Posicionamento é o processo discursivo pelo qual pessoas são localizadas em conversas como sujeitos subjetivamente coerentes em narrativas produzidas coletivamente” (DAVIES; HARRÉ, 1999, p. 37 apud BLOCK, 2007, p. 18, minha tradução). Original: ‘[p]ositioning is the discursive process whereby people are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines’. Não me aprofundarei nessa teoria por questão de recorte.

Trazendo alguns questionamentos à binaridade como Norton (2000), destaca-se a obra *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos* (2010), organizada por Moita Lopes e Liliana Cabral Bastos. É relevante o olhar para identidade a partir do contexto no qual os autores se inserem, não apenas por serem pesquisas desenvolvidas no Brasil, mas também por se basearem em uma orientação epistemológica que se contrapõe às lógicas da modernidade, do colonialismo e do suposto racionalismo científico.

Seus capítulos apresentam diferentes análises que envolvem fluxos e fenômenos identitários, tematizando questões como gênero e exclusão social, principalmente em contextos brasileiros. Na introdução da obra mencionada, Moita Lopes e Bastos se referem ao questionamento das posições identitárias como únicas, fechadas, principalmente se opondo aos binarismos de raça, gênero, sexualidade. Essa lógica implica uma nova visão de identidade que vá para além de um conceito fixo e imutável. Os autores explicam:

Tal visão abandona a ótica da identidade (a da mesmidade ou do igual ao mesmo em oposição à outriedade/alteridade, portanto), prestigiando uma lógica que, ao desvalorizar os tradicionais binarismos identitários bem delimitados, procura sentido nos espaços opacos, nos meandros pouco claros, nas fronteiras em que as ideias, as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam. Lança, desse modo, um olhar para além da identidade, colocando sob foco o que não tem nome, ou seja, o que não está incluído nos lugares polarizados disponíveis. (MOITA LOPES; BASTOS, 2010, p. 10)

Portanto, o grupo de autores brasileiros se empenha, nesta obra, em trazer um “convite para pensar diferente” (MOITA LOPES; BASTOS, 2010, p. 10), ou seja, um paradigma epistemológico que possa abranger de forma mais ampla os atores sociais em uma sociedade caracterizada pelo movimento – muito mais fluida, tecnológica e cujos deslocamentos são facilitados (APPADURAI, 1996, apud MOITA LOPES; BASTOS, 2010). Os teóricos, então, falam sobre “fluxo identitários” (MOITA LOPES; BASTOS, 2010, p. 12), ou uma percepção de

(...) outras narrativas sobre quem podemos ser, trazendo questionamentos sobre os limites alteritários para dentro de nossas casas, aumentando e desafiando nossos repertórios de sentidos, bem como provocando incertezas, desequilíbrios e ambiguidades em paradigmas binários e polares sobre como estar na vida social, e nos colocando, assim, na fronteira, no fluxo e em um contínuo devir. (MOITA LOPES; BASTOS, 2010, p. 12).

Aprofundarei a teorização a respeito das narrativas no capítulo de metodologia, já que este é procedimento metodológico fundamental para o presente

estudo. No entanto, considerando a importância metodológica do conceito narrativa na obra de Moita Lopes e Bastos mencionada acima, acredito ser relevante pontuar o quanto as narrativas se relacionam com os estudos de Identidade.

Paiva (2008), ao analisar artigos que foram escritos ao redor de narrativas, ressalta como os “(...) narradores constroem sentido a partir de suas experiências aos lhes dar a forma de narrativas. A partir de uma experiência desordenada, os narradores criam enredos, e impõem ordem a um fluxo de experiências ao dar sentido a acontecimentos e ações em sua vida” (PAIVA, 2008). Então, quando abordamos conceitos identitários, as narrativas se tornam centrais, já que estão intimamente ligadas à construção de sentidos sobre si mesmo e sobre os outros sujeitos, culturas e contextos (MOITA LOPES; BASTOS, 2010). Os conceitos de narrativa e identidade estão relacionados, ainda, pelo fato de que através da narrativa, novas possibilidades identitárias são construídas. Segundo Bastos e Biar, “a construção de sentidos identitários é uma das consequências do engajamento nessa prática discursiva que é a produção e a interpretação da narrativa”. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 108). Ainda, teorizam a narrativa como

uma forma de constituir uma realidade sempre revogável e a serviço de padrões culturais e interacionais. Se concordarmos que as histórias não servem fundamentalmente para informar um “real” que lhes antecede e sobrepõe, então, o que se está reivindicando para as narrativas são funções mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101)

Acredito ser importante também olharmos para as *comunidades imaginadas*, que, em diálogo com textos de Anderson, Kanno, Pavlenko e Norton, é um conceito definido por Norton e McKinney (2011) como “grupos de pessoas, não tangível ou acessível imediatamente, com quem nos conectamos através do poder da nossa imaginação” (NORTON; MCKINNEY, 2011, p. 76, minha tradução⁷¹). Essa interação “imaginária” é um jeito alternativo de participarmos de comunidades, que nem sempre precisam ser reais em sentidos físicos ou diretos.

⁷¹“Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination”.

O conceito de comunidades imaginadas decorre da teorização de Anderson a respeito da noção de pertencimento à uma nação. O autor explica que usa o termo “imaginada” em razão de que “(...) os membros, mesmo da menor nação, nunca conhecerão os seus colegas membros, encontrarão pessoalmente com eles tampouco os ouvirão. No entanto, em suas mentes, há viva a noção de uma comunhão” (ANDERSON, 1983, p. 49, minha tradução⁷²). Essas afiliações ocorrem tanto em termos espaciais quanto temporais, e segundo Norton e McKinney, “essas comunidades são tão reais quanto as comunidades com as quais os aprendizes se engajam diariamente, e [as comunidades imaginadas] podem até ter um maior impacto em suas identidades e investimentos” (NORTON E MCKINNEY, 2011, p. 76, minha tradução⁷³).

Para completar o arcabouço teórico a respeito da identidade, utilizarei ainda o referencial teórico desenvolvido por Roz Ivanič em *Writing and Identity* (1998). Como a pesquisadora apresenta, em sua teoria, quatro aspectos da identidade autoral, considero sua teoria como central para abordar a construção da identidade de assessores e assessorandos em um contexto de *writing center* e do trabalho com a escrita. Os conceitos serão discutidos a seguir.

Inspirando-se na metáfora de *performance* desenvolvida por Goffman em 1959, a autora discute as quatro maneiras⁷⁴ através das quais é possível se referir à identidade de um sujeito no ato da escrita:

Autobiographical self: este aspecto da identidade é ligado à própria narrativa pessoal que o sujeito traz para a escrita: “(...) o senso de raízes do escritor, de onde vem, e esta identidade que o sujeito traz consigo para a escrita é em si socialmente construída e consequência do desenvolvimento de sua história de vida (.)” (IVANIČ, 1998, p. 24, minha tradução). A autora ainda explica que o termo tem a noção de autobiografia, ou seja, o mais importante, além dos fatos em si, é a maneira através da qual o próprio sujeito representa as experiências para si mesmo. Essa noção se relaciona com a identidade de *escritor como intérprete* de Goffman. Matsuda (2015, p. 143) descreve seu *autobiographical self* ao escrever o texto de 2015 como

⁷² “It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion”.

⁷³ “These imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their identities and investments”.

⁷⁴ Minha escolha foi por não traduzir, e sim manter os termos originais deste quadro teórico.

influenciado por suas leituras e contatos prévios, com seu o histórico educacional nas disciplinas de retórica e linguística aplicada, bem como seu interesse e experiência discutindo ideias estudando diferentes disciplinas.

Discoursal self: Esta é a identidade autoral, consciente ou não, derivada por um tipo específico de texto. “Chamo este aspecto da identidade de ‘discursivo’ por ser construído através das características de um texto, que se relacionam com valores, crenças e relações de poder no contexto social no qual foram escritos” (IVANIČ, 1998, p. 25, minha tradução⁷⁵). Ivanič ainda ressalta a contradição entre o caráter efêmero desse aspecto da identidade, já que é conectado a um texto em específico, e o caráter duradouro de uma determinada impressão que impacta o leitor. Portanto, esse conceito se relaciona com a voz autoral no sentido de “como o autor quer ser entendido” (p. 25). Explica, ainda, que o aspecto se relaciona com a distinção de escritor como personagem de Goffman. O exemplo de Matsuda (2015, p. 144) para seu *discoursal self* é a utilização de certas características discursivas relacionadas ao artigo acadêmico em linguística aplicada, como verbos dicendi, citações estilo APA, nominalização, entre outros. Segundo o autor, “essas escolhas são orientadas pelo meu autobiográfico self, mas também são resultado de decisões deliberadas para construir uma imagem de mim mesmo aos olhos dos leitores pretendidos (...)” (MATSUDA, 2015, p. 144, minha tradução⁷⁶).

Self as author: este aspecto diz respeito a duas diferentes dimensões, segundo Ivanič. A primeira dimensão é que o sujeito pode se ver, em maior ou medida, como sendo um autor. Já a segunda é que o sujeito pode se apresentar, em maior ou menor medida, como sendo um autor. Assim, esse aspecto está relacionado com a voz autoral em um aspecto diferente do *discoursal self*: ao invés da voz relacionada ao jeito que o autor deliberadamente quer ser lido, esta voz se refere a “posição, opiniões e crenças” (p. 26, minha tradução) do sujeito. A autora ressalta a importância do *self as author* para a escrita acadêmica, uma vez que diz respeito a como os autores transmitem um senso de autoridade e presença autoral nos textos. Alguns autores podem se apagar mais no texto através do uso de outras vozes de autoridade,

⁷⁵ “I have called this aspect of identity ‘discoursal’ because it is constructed through the discourse characteristics of a text, which relate to values, beliefs and power relations in the social context in which they were written”.

⁷⁶ “These choices are informed by my autobiographical self, but it is also a result of deliberate decisions to construct myself in the eyes of the intended readers (...)”.

enquanto outros podem se posicionar mais claramente ou explicitamente. Ainda, esse aspecto se relaciona com a identidade demonstrada através de escolhas linguísticas e de conteúdo nos textos. A definição de Matsuda (2015, p. 144, minha tradução⁷⁷, meu grifo) é de que *self as author*

(...) é o senso de *ser autor* que o escritor percebe e projeta no discurso escrito. Essa ideia é semelhante àquela que Foucault (1977) chama de “função-autor” (p. 125). É um senso de identidade autoral que o escritor desenvolve e é percebido pelos leitores. (...) A identidade autoral também cria mais espaço para a negociação de convenções discursivas, pois os leitores estão mais dispostos a dar o benefício da dúvida ao autor se acreditarem que o autor é um escritor bem-sucedido.

Possibilities for self-hood: O quarto aspecto explicado por Ivanič é menos preocupado com sujeitos autores escrevendo textos, e mais relacionado ao contexto social da escrita e a todas as “possibilidades prototípicas disponíveis para os autores” (p. 27, minha tradução). Ou seja, esse quarto aspecto não se relaciona a algum indivíduo específico, mas às possibilidades identitárias multifacetadas que existem em um determinado contexto. Importante a consideração de que dentre essas possibilidades, algumas são mais privilegiadas que outras. A autora rejeita um dos termos relacionados a esse conceito, o de *subject position*, por expressar uma ideia de “identidades sociais unitárias e coerentes” (p. 27, minha tradução⁷⁸). organizada por Moita Lopes e Liliana Cabral Bastos. É relevante o olhar para identidade a partir do contexto no qual os autores se inserem, não apenas por serem pesquisas desenvolvidas no Brasil, mas também por se basearem em uma orientação epistemológica que se contrapõe às lógicas da modernidade, do colonialismo e do suposto racionalismo científico. Matsuda (2015) relaciona essa noção com a dos “kit de identidade” de Gee (1996 apud BLOCK, 2007) já mencionada aqui.

Penso que esse quadro teórico fornecido por Ivanič (1998) traz uma base teórica sólida para pensarmos na complexidade de se pensar identidade em relação à escrita e aos sujeitos escritores. Como teoria em diálogo com o âmbito das tutorias, destaco a importância da dimensão identitária de *self as author*, principalmente por ser o principal aspecto que se relaciona com a escrita acadêmica e a noção de “voz autoral”. No entanto, acredito que as outras duas dimensões, *autobiographical self* e

⁷⁷

⁷⁸ “unitary and coherent social identities”.

discoursal self, também devem ser percebidas, já que também estão imbricadas no ato de escrever. A trajetória, experiência e interesses, até mesmo sua afinidade com a escrita até o momento, são aspectos de construção de identidade que ficam aparentes durante uma assessoria. Ainda, uma tutoria cujo foco é escrita de tese demonstrará diferentes aspectos discursivos da identidade em relação a uma cujo foco é escrita de artigo ou projeto de pesquisa.

Paul Matsuda (2015, p. 146, minha tradução⁷⁹), que também dialoga com a teoria de Ivanič, resume algumas das premissas principais do trabalho com a identidade e escrita:

Definições contemporâneas de identidade discursivamente construída ressoam com as visões dialógicas e sociohistóricas de voz (Bakhtin, 1981; Prior, 2001; Voloshinov, 1973; Wertsch, 1991), assim como a noção de língua como recursos de construção de sentido (Halliday, 1978). Todas elas compartilham um número de premissas centrais, incluindo as seguintes: Identidade não é opcional; todos os textos dizem algo sobre seus autores, apesar de alguns serem mais marcados que outros. Identidade é múltipla e dinâmica. Identidade é construída através de recursos de construção de sentido socialmente compartilhados. Identidade é tanto individual quanto social.

Além dos próprios estudos de caso do livro de Ivanič, dois exemplos de estudos cujo arcabouço teórico é similar ao proposto aqui – identidade em relação com a escrita – são os de Haneda (2005), *Investing in Foreign-Language Writing: A Study of Two Multicultural Learners*, e de Englander (2009), *Transformation of the Identities of Nonnative English-Speaking Scientists as a Consequence of the Social Construction of Revision*.

No primeiro texto, a autora utiliza teorias de identidade para construir dois estudos de caso de aprendizes de Japonês. Pela descrição das trajetórias dos dois sujeitos pesquisados, Haneda demonstra como a aprendizagem de uma língua vai além da sala de aula, relacionando-se com a trajetória de vida, com a visão do sujeito sobre sua própria identidade de falante, além de com a participação e não participação em diferentes comunidades imaginadas.

⁷⁹ “Contemporary definitions of discursively constructed identity resonate with the dialogic and sociohistoric view of voice (Bakhtin, 1981; Prior, 2001; Voloshinov, 1973; Wertsch, 1991), as well as the notion of language as meaning making resources (Halliday, 1978). All of them have come to share a number of key assumptions, including the following: Identity is not optional; all texts says something about the writer, although some are more marked than others. Identity is multiple and dynamic. Identity is constructed through socially shared resources for meaning making. Identity is both individual and social”.

Já Englander, na perspectiva dos manuscritos de artigos enviados para publicação, analisa os impactos das revisões (decorrentes de críticas de pareceristas) nas identidades dos autores, considerando a dimensão do *autobiographical self*. Olhando para três diferentes sujeitos falantes de espanhol escrevendo em Língua Inglesa, a autora comenta temas recorrentes nas entrevistas, como a resistência ao privilégio dos falantes nativos, o trabalho do escritor como análogo ao trabalho de um artesão, bem como a descoberta de um “novo gênero científico” ao escrever em Inglês. Englander desenvolve então um modelo de construção social para o fluxo da revisão nos manuscritos, analisando como os aspectos identitários do *autobiographical self* de seus sujeitos mudam ao longo do processo.

Os conceitos apresentados e discutidos neste referencial teórico informam minha pesquisa na medida em que as discussões a respeito dos dados dialogam com os grandes temas presentes nesse quadro teórico. Considero essencial discutir os entendimentos teóricos envolvidos em qualquer trabalho da área de Letras que lide com a linguagem. As concepções de língua, escrita e identidade são visões de mundo permeiam os diversos momentos que compõem as assessorias, bem como o meu olhar a respeito delas. Assim, é de suma importância que esclareçamos quais são nossas visões e principais referências considerando esses conceitos, para que a análise possa ser feita de modo consistente.

Após essa breve visão geral a respeito das perspectivas teóricas a respeito de identidade e escrita, bem como a apresentação de alguns trabalhos relevantes, concluo a presente revisão bibliográfica. Reconheço a limitação que o recorte de algumas perspectivas impõe sobre este texto, bem como entendo que por vezes a apresentação de alguns conceitos pode ter se dado de modo mais superficial. Creio ser o momento de esclarecer que pretendo ampliar este arcabouço teórico nas fases subsequentes do meu estudo. Imagino que um trabalho que considere os tópicos que foram apreciados neste texto pode contribuir, mesmo com todas suas limitações, para a área de Estudos Linguísticos, e com sorte poderá dialogar com futuros trabalhos cujos temas sejam escrita, identidade ou até mesmo centros de escrita acadêmica.

Na próxima seção do texto, explorarei os aspectos metodológicos desta pesquisa, detalhando quais foram os instrumentos, participantes e a natureza da pesquisa, bem como os critérios para a seleção de cada uma das metodologias utilizadas.

4 METODOLOGIA

O CAPA, no sentido mais literal, é um centro de escrita acadêmica que oferece assessoria (português e inglês), revisão, tradução, e vários outros “serviços” à comunidade da UFPR, e à comunidade externa. Digamos “serviços” porque talvez não seja a palavra adequada, já que o objetivo do centro não é meramente trabalhar com clientes, mas sim criar e desenvolver relações com outros escritores que procuram apoio no processo complicado que é escrever.

Participante 4, narrativas para o FICLLA

Essa outra definição fornecida por um informante a respeito do que é o CAPA valoriza um aspecto do centro que considero essencial para esta pesquisa: as relações e o compartilhamento que ocorrem no processo de escrita. Acredito que, para além do texto como um produto final – como, por exemplo, para além dos efeitos ‘materiais’ nos quais há a publicação do texto – através dele se estabelecem inúmeras relações, construções de significado e negociações. O processo da assessoria potencializa essas relações e suas complexidades, sendo por excelência um espaço para diálogo. Assim, o olhar para as relações no contexto do CAPA enriquece o debate sobre a visão da escrita como atividade social e como um processo (MURRAY, 2014).

Utilizei esse recorte da narrativa do meu participante para introduzir a presente seção deste texto, no qual delinheio os procedimentos metodológicos adotados por mim nesta pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como minha perspectiva central depende do olhar para as relações e como elas configuram e constroem as identidades dos sujeitos, relaciona-se com o paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, que preza pelos fenômenos sociais e suas interpretações (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Ao contrário de entender a realidade como dada ou objetiva, através da qual seria possível quantificar, comparar e reproduzir dados, entendo a pesquisa pela perspectiva de que os significados são construídos a partir do olhar sempre contingente e contextual do pesquisador, de forma subjetiva.

A pesquisa que olha para o âmbito social é histórica e essencialmente ideológica, possibilitando a construção de sentidos múltiplos e complexos (SUASSUNA, 2008). Dentro do paradigma qualitativo, não há ciência neutra; afinal, como a própria concepção de língua pós-estruturalista, os significados e entendimentos de mundo da suposta realidade não podem ser dissociados de seu contexto sócio histórico. O pesquisador, como também sujeito não-neutro, socialmente situado, será sempre parcial: “(...) a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados e à sua aplicação” (MINAYO, 2009, p. 13-14). A pesquisa qualitativa-interpretativista, portanto, “(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social (...)” (MINAYO, 2009, p. 21).

Considerando o contexto das assessorias do CAPA através do olhar qualitativo, o objetivo principal da presente pesquisa, como explicitado anteriormente, é entender como se dão as práticas de assessoria no CAPA. Para tanto, repito aqui as perguntas de pesquisa que orientam o trabalho:

4.1.1 Como as assessorias do CAPA contribuem para a construção das identidades e práticas das assessoras e assessorandas?

4.1.2 Como se constituem as relações entre assessoras e assessorandas?

4.1.3 Como se constituem as práticas locais de assessorias no CAPA?

Desenvolvi esta pesquisa qualitativa partindo de uma perspectiva etnográfica, valendo-me de procedimentos tradicionalmente associados à concepção de etnografia. Segundo André (2008), a visão etnográfica de pesquisa se caracteriza pela ênfase no processo ao invés do resultado final, bem como pela preocupação com as perspectivas pessoais dos sujeitos envolvidos. Assim, há também a participação ativa do pesquisador nesse processo. Algumas das técnicas que se relacionam com essa perspectiva são a observação, entrevista e a análise de documentos. A observação, em pesquisa de cunho etnográfico, é crucial para a geração e análise dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008). Já a entrevista é utilizada para identificar variáveis e entender como as relações são construídas (COHEN; MANION; MORRISON, 2011).

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os dois instrumentos principais para a geração de dados neste trabalho foram, em relação com as perspectivas adotadas, a observação de cunho etnográfico e a entrevista semi-estruturada. Sua utilização se deve por serem instrumentos coerentes com a perspectiva qualitativa do olhar para a identidade e da escrita, bem como outros estudos de caso similares a esta pesquisa também o utilizam (ENGLANDER, 2009; HANEDA, 2005).

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 305), a observação semi-estruturada se caracteriza por uma coleta de dados não sistemática e sem um objetivo pré-determinado. A partir do processo de observação das assessorias e da construção dos diários de campo das mesmas, foi possível refinar e perceber qual era realmente o tema central da pesquisa. Ao invés de ir para o CAPA já com uma hipótese a ser confirmada ou refutada, as observações no campo apontaram para a complexidade da/na construção das relações, bem como as questões identitárias que recorriam durante as assessorias.

Já as entrevistas semi estruturadas são uma ferramenta importante para aprofundar os dados gerados pelas observações. Segundo Talmy (2010, p. 111, minha tradução⁸⁰), as entrevistas são usadas “especialmente em estudos qualitativos que buscam investigar as identidades, experiências, crenças e orientações dos participantes”. Portanto, a escolha do instrumento da entrevista se relaciona diretamente com a centralidade dos estudos de identidade para o presente trabalho; dá-se pela necessidade de construir e reconstruir as narrativas pessoais dos participantes, relacionando-as com suas negociações e construções de sentido – principalmente aquelas que atravessam os processos de assessorias e suas visões de si mesmas como autoras.

O quadro a seguir ilustra a maneira que os instrumentos se relacionam com os objetivos e as perguntas de pesquisa:

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

⁸⁰ “(...) particularly in qualitative studies that aim to investigate participant's identities, experiences, beliefs, and orientations”.

Instrumento	Objetivo	Perguntas de Pesquisa
Observações semi-estruturadas	<p>Entender como se constituem as práticas locais de assessorias no CAPA;</p> <p>Perceber como diferem ou se assemelham às práticas comumente descritas na literatura;</p> <p>Reconhecer principais formas de relação entre assessoras e assessorandas.</p>	<p>Como se constituem as práticas locais de assessorias no CAPA?</p> <p>Como se constituem as relações entre assessoras e assessorandas?</p>
Entrevistas semi-estruturadas	<p>Elucidar as visões de assessoria através das perspectivas dos sujeitos observados;</p> <p>Entender como as assessorias contribuem as identidades e práticas das assessorandas como escritoras;</p> <p>Entender como as assessorias contribuem para a construção das identidades e práticas das assessoras (como assessoras e escritoras);</p>	<p>Como se constituem as relações entre assessoras e assessorandas?</p> <p>Como esses processos contribuem para a construção das identidades das assessorandas como escritoras?</p> <p>Como esses processos contribuem para a construção das identidades e práticas das assessoras (como assessoras e escritoras)?</p>

FONTE: A Autora (2020).

4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é o mesmo em que ocorrem as assessorias do CAPA, como foi descrito com mais detalhes no capítulo anterior deste texto. Apesar do centro oferecer assessorias na modalidade à distância, o tema dessa pesquisa são as assessorias presenciais, que ocorreram na sede física do CAPA, à época na Casa Amarela da UFPR (que não mais constitui um espaço dessa universidade).

Entre agosto de 2018 e março de 2019, observei um total de 20 sessões de assessoria, totalizando 18 horas de observação. A escolha dos assessores a serem observados se deu a princípio pela compatibilidade de horário. No entanto, o foco principal recaiu sobre três relações de assessorias recorrentes, ou seja, assessorandas atendidas com frequência semanal ou quinzenal pelas mesmas

assessoras da equipe do CAPA. As observações das três relações centrais compõem um total de 9 sessões das assessorias dentre as 20 totais observadas. As 9 sessões consistiram em um total de 8 horas e 03 minutos de observação.

As assessorias recorrentes foram escolhidas por justamente serem uma relação de médio-longo prazo através da qual os sentidos são negociados quase que semanalmente, ou quinzenalmente, a depender do combinado entre as assessoras e assessorandas. Considerando o objetivo de olhar para a construção e re-construção da identidade dos sujeitos de pesquisa, julgo como coerente priorizar as assessorias recorrentes por conta da maior possibilidade de geração de dados, e da complexidade das relações estabelecidas entre as participantes. É importante ressaltar que todas as participantes, tanto as assessoras quanto as assessorandas, concordaram voluntariamente em participar do estudo sendo mencionadas de forma anônima, e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido. Suas identidades foram preservadas através de pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes – pedi para que cada uma delas escolhesse uma mulher escritora, acadêmica ou não, com quem se identificassem para que as representassem na escrita deste texto. Os nomes escolhidos foram Ana Maria Gonçalves, Angela Davis, Cora Coralina, Hannah Arendt, Hilda Hilst e Rosalind Petchesky.

O critério para a observação das assessorias recorrentes das três participantes em específico foi além da compatibilidade de horário. As participantes, cada uma de um nível de educação diferente, representam o centro em sua diversidade: uma é graduanda de Letras, outra é mestranda, e a terceira é doutoranda. As três apresentam engajamento com escrita em outras iniciativas além do CAPA, atuando como professoras de língua, iniciadoras de projetos do CAPA, envolvendo-se com atividades de tradução, escritoras na pós-graduação e em projetos independentes. As três são consideradas, tanto pela comunidade quanto pela direção do centro, escritoras e assessoras atuantes nesse contexto. Mais adiante nesse capítulo, descreverei de forma detalhada cada uma das assessoras e suas respectivas assessorandas. Tal descrição é entendida aqui como parte imprescindível para a análise do material empírico gerado, uma vez que o presente trabalho trata sobre as identidades de cada sujeito participante.

Após a conclusão da etapa de observações, realizei entrevistas semi-estruturadas com as 6 participantes selecionadas, tanto as assessoras quanto as assessorandas, entre os meses de junho e julho de 2019. Após um piloto da entrevista

com uma assessora do CAPA também observada por mim e algumas modificações no roteiro, realizei entrevistas individuais com as participantes com o objetivo de entender suas narrativas autobiográficas, suas relações com a escrita e suas visões e experiências com o CAPA e as assessorias – tanto as assessorias no geral quanto aquelas da relação em específico. As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização de cada participante, e posteriormente transcritas para análise.

Tendo em foco essas três relações, desenvolverei um estudo de caso múltiplo, baseado em estudos anteriores sobre escrita (ENGLANDER, 2009; HANEDA, 2005). A escolha pelo estudo de caso múltiplo justifica-se pela necessidade de aprofundamento no contexto de cada uma das três relações recorrentes nas assessorias. Considerando essa metodologia, cada um dos três casos será analisado individualmente e descrito de forma detalhada através de narrativas construídas por mim, para que relações entre eles sejam estabelecidas (cf. ENGLANDER, 2009; HANEDA, 2005). Após construção das três narrativas, farei relações entre os 3 conjuntos de assessorias observados, buscando por diálogos e temas comuns para compor o estudo de caso múltiplo.

4.4 MEU PAPEL NA PESQUISA

É relevante ressaltar o meu papel nesta pesquisa. Assim como venho apontando desde o capítulo introdutório deste texto, o CAPA é intimamente relacionado com minha trajetória educacional e profissional, e esta pesquisa é um reflexo dessa importante etapa. Tendo atuado no centro em 2017 como voluntária, desempenhei as funções de tradutora, revisora e assessora. Participei ativamente das reuniões semanais da equipe e estive envolvida em alguns dos momentos mais importantes das discussões teóricas que levaram à criação do Guia de Assessoria e ao estabelecimento dos processos dos editais. Apresentei trabalhos sobre o CAPA em três congressos internacionais ao longo do desenvolvimento do presente trabalho, apresentando e recebendo críticas e sugestões das bolsistas e das voluntárias e voluntários. O meu convívio e proximidade com a equipe me levaram inclusive a ser amiga de pessoas do CAPA, inclusive de algumas das investigadas nessa pesquisa.

Essa experiência acrescenta uma peculiaridade ao meu olhar de pesquisadora no contexto desta investigação. Por ter desenvolvido minhas próprias práticas de assessoria, revisão e tradução, tenho uma percepção muito localizada

delas. Reconheço que, com o meu papel no contexto específico do CAPA, há uma perspectiva única sobre os dados. Minha posição e minha participação ativas no mesmo espaço em que estive realizando a pesquisa atribuem uma lente sobre os dados que estará marcada, desde a seleção das assessorias observadas até a análise dos dados. Diferentemente do que se teria com uma perspectiva de uma observadora ou observador externos ao contexto do CAPA, sinto que minhas interpretações carregam muito de minha própria vivência e conhecimento a respeito dos processos do centro.

Este papel que no momento descrevo se aproximaria, nos estudos tradicionalmente associados às etnografias, ao papel de “observador participante”. Segundo Vogt (1999), este tipo de pesquisa pode ocorrer quando a pesquisa é realizada por um pesquisador-membro do grupo que está estudando. Ainda, Vogt (1999) cita que este tipo de observação pode ocorrer ou não com a informação ao grupo de que a pesquisa está sendo realizada. No meu caso, informei as assessoras e assessores, membros da equipe do CAPA, e pedi permissão para observá-las e observá-los. A seguir, descrevo as participantes da pesquisa, tanto as assessoras quanto as assessorandas, descrevendo brevemente cada relação.

4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.5.1 Relação 1: Hannah e Cora

Esta foi a primeira relação de assessorias recorrentes que pude observar, no início do período das observações em 2018. Esta é uma relação de longo prazo, afinal as assessorias entre Hannah e Cora ocorrem desde o início de 2018 até o segundo semestre de 2019, semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da rotina das duas. Tinham o costume de se encontrar sexta-feira pela manhã, no CAPA. Por isso, quando iniciei as observações, a relação entre as duas já existia – não pude acompanhar como se iniciou essa relação. Pelo período em que observei as duas participantes, percebi que são próximas, as duas se tornaram amigas também devido ao tempo e frequência de sua convivência. As assessorias das duas tiveram durações diversas (às vezes 50 minutos, às vezes mais tempo), e aconteceram tanto presencialmente quanto por videochamada. No momento da escrita deste texto, as duas não mais realizam assessorias, mas mantêm o contato. As assessorias tinham

como foco o texto e a pesquisa de Cora, bem como outras questões de sua vida acadêmica.

Hannah, a assessora, tem 28 anos. É doutoranda em Letras (estudos linguísticos) pela UFPR desde 2017, tendo completado seu mestrado também em Letras em uma Universidade Federal da Paraíba. Atuou profissionalmente como professora de Língua Inglesa em contextos de escola de idiomas e educação superior, atualmente se dedica ao doutorado como bolsista da CAPES. Participa de grupos de pesquisa em sua área de estudos. Tendo iniciado suas atividades no CAPA como bolsista da pós-graduação e posteriormente exercendo atividades como voluntária, a participante atua tanto na tradução/revisão como nas assessorias desde 2017.

Cora, a assessoranda, tem 42 anos. Finalizou seu mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR no segundo semestre de 2019. Sua pesquisa tem como tema políticas educacionais. Apesar de estar na área de educação e ter se formado em Pedagogia, sua primeira formação é em Ciências Econômicas. Em sua atuação profissional, ela iniciou na área comercial de empresas, fazendo projetos de viabilidade financeira, tendo posteriormente exercido cargo de professora para a Educação Infantil, ensino fundamental e ensino superior. Atualmente, trabalha como gerente comercial em um estabelecimento de sua família, mas no momento das observações, dedicava-se exclusivamente ao mestrado, tendo sido bolsista da CAPES. Ela procurou as assessorias do CAPA a princípio para pedir auxílio com a escrita de sua dissertação, e por ter gostado muito, acabou voltando por um longo período.

4.5.2 Relação 2: Hilda e Rosalind

As assessorias de Hilda e Rosalind ocorreram de modo contingencial, ou seja, iniciaram e se encerraram entre os meses de setembro e outubro de 2018. A relação foi constituída por assessorias semanais durante 8 semanas, e não voltaram a acontecer após este período. As assessorias ocorriam às quartas-feiras pela manhã, e a duração das sessões não oscilava, durando entre 45 e 50 minutos. Essa relação também foi observada no começo da pesquisa, sendo a Assessoria 1 desta relação a terceira no total das 20 sessões. Minhas observações ocorreram ao final desse período de assessorias, ou seja, não acompanhei o início da relação, mas pude observar as sessões finais. Percebi que as duas mantinham uma relação cordial e pragmática, pois as assessorias tematizaram os textos – da dissertação e do artigo – quase que exclusivamente. Rosalind mandava seu texto com antecedência para Hilda, que o revisava previamente. As assessorias eram o momento em que as duas liam juntas o texto e discutiam a pertinência das sugestões feitas.

Hilda, a assessora, tem 23 anos e é estudante do 9º período do curso de bacharelado em Letras - Inglês na UFPR. Sua primeira graduação foi na área de História, mas foi interrompida. Tem experiência profissional como professora em curso de idiomas e dentro de programas de ensino de línguas na universidade (Inglês sem Fronteiras). Atua no CAPA desde o primeiro processo seletivo da equipe que entrou em 2017, tendo cursado as disciplinas de Tradução Técnico Científica da Língua Inglesa e Língua Inglesa Escrita V, disciplinas voltadas para a tradução, revisão e assessorias. Participou também da matéria de Escrita Acadêmica em Inglês PRPPG7000.

Rosalind, a assessoranda, tem 35 anos, e é médica especialista em Medicina do Trabalho. Atualmente, é médica parecerista em um órgão público estadual e médica do trabalho na UFPR. Sua atuação profissional se deu como médica plantonista e perita em algumas instituições públicas de Itajaí e Curitiba. Foi mestranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva na UFPR, pesquisando as reclamações relativas à saúde recebidas pelo órgão no qual trabalha, finalizando seu processo no primeiro semestre de 2019. No momento das observações, Rosalind ainda não havia qualificado seu trabalho de dissertação, mas no momento da escrita deste texto, ela já finalizou seu mestrado. Ela procurou as

assessorias do CAPA para melhor estruturar sua dissertação e, ao final do processo, também fez duas assessorias relativas a um artigo que estava tentando publicar.

4.5.3 Relação 3: Ana Maria e Angela

A terceira relação das assessorias recorrentes foi entre Ana Maria e Angela, e foi a relação mais recente dentre todas as 20 observações que compõem minha pesquisa. Observei as assessorias entre fevereiro e março de 2019, sempre às quintas-feiras, no período de início da tarde. As assessorias duravam rigorosamente 50 minutos, devido ao fato de que Angela tem um negócio próprio e utilizava de seu horário de almoço para ir ao CAPA. Pude observar essa relação desde a primeira assessoria, em que se conheceram, e as duas assessorias posteriores. Desde o momento das observações até o momento da escrita deste texto, as assessorias haviam sido interrompidas – as duas perderam o contato, apesar de terem se proposto a trabalhar a totalidade da dissertação. Percebi afinidade entre as duas, afinal compartilhavam temas de suas vidas acadêmicas e interesses em comum que extrapolavam a escrita. No entanto, não houve o estabelecimento de uma amizade. O tema das assessorias foi majoritariamente a coesão textual e as transições entre parágrafos.

Ana Maria, a assessora, tem 32 anos e é mestrande desde 2018 da área de Estudos Literários do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPR. É bacharel em Jornalismo, Licenciada em Letras - Inglês e especialista em Língua Portuguesa: Leitura, Produção Textual e Literatura. Sua formação e atuação profissional iniciais foram na área de Jornalismo – Ana Maria começou a estudar concomitantemente Jornalismo e Letras, mas devido a rotina atribulada, fez a opção por continuar apenas no Jornalismo, e retomou a graduação em Letras 6 anos após a conclusão de Jornalismo. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada por esse diálogo e a transição entre essas duas grandes áreas: atuou como repórter e editora em dois jornais, bem como atuou como professora de Inglês na rede estadual. Atualmente estuda escritoras negras, interesse que surgiu durante uma matéria que fez como aluna especial na pós-graduação em Letras de uma universidade no interior do Paraná. Entrou no CAPA no processo seletivo do início de 2018, como revisora de textos em Português, e foi bastante atuante nos dias de produção, no grupo de pesquisa e nos cursos do CAPACitação. Foi também coordenadora das mídias sociais

do centro, tendo aumentado drasticamente o acesso e a interação nas páginas e perfis do Facebook e Instagram desde que é responsável por elas. No momento da escrita deste texto, Ana Maria não é mais membro do CAPA, tendo se mudado para um cidade em Santa Catarina devido a um cargo de docência em um Instituto Federal.

Angela, a assessoranda, tem 31 anos, é Engenheira Florestal e tem grande experiência no mercado de trabalho em sua área, tendo atuado em empresas privadas e órgãos governamentais. Trabalhou por 6 anos em uma grande empresa de siderurgia. Foi mestrande no Programa de Ciência Florestal UFPR, na área de concentração Economia, Política e Administração Florestal, de 2017 a 2019. Angela fez intercâmbio para a Alemanha por 1 ano em sua graduação, e fez cursos de escrita acadêmica em Inglês. Atualmente tem seu negócio próprio no qual trabalha diariamente. Procurou as assessorias do CAPA através da indicação de colegas, a procura de estratégias para escrever melhor e conectar melhor os capítulos e parágrafos da sua dissertação.

No quadro a seguir, é possível visualizar as datas de realização das observações e entrevistas, bem como as durações das mesmas⁸¹:

QUADRO 2 – DATA E DURAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

Relação	Observações e Assessorias
Relação 1: Hannah e Cora	Assessoria 1: 06/09/2018 (1h03 minutos) Assessoria 2: 20/09/2018 (52 minutos) Assessoria 3: 14/12/2018 (1h10 minutos) Entrevista (Hannah): 03/12/2019 (1h50 minutos) Entrevista (Cora): 18/12/2019 (53 minutos)
Relação 2: Hilda e Rosalind	Assessoria 1: 19/09/2018 (47 minutos) Assessoria 2: 26/09/2018 (52 minutos) Assessoria 3: 24/10/2018 (39 minutos) Entrevista (Hilda): 12/11/2019 (1h12 minutos) Entrevista (Rosalind): 12/11/2019 (42 minutos)

⁸¹ As entrevistas com Hannah, Cora, Hilda e Rosalind tiveram que ser refeitas em momento posterior, já que os arquivos de áudio relativos a essas entrevistas foram corrompidos previamente à fase das transcrições. Hannah e Cora falaram comigo via videochamada. Apesar deste ter sido um contratempo, acredito na importância desse evento para meu processo formativo como pesquisadora.

Relação	Observações e Assessorias
Relação 3: Ana Maria e Angela	Assessoria 1: 28/02/2019 (53 minutos) Assessoria 2: 07/03/2019 (51 minutos) Assessoria 3: 14/03/2019 (55 minutos) Entrevista (Ana Maria): 07/06/2019 (52 minutos) Entrevista (Angela): 14/06/2019 (28 minutos)

FONTE: A Autora (2020).

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para a fase de análise de dados, considerarei, com base nos estudos de Haneda (2005) e Englander (2009), as três relações como parte de um estudo de caso múltiplo. Esta parece ser uma escolha coerente com a literatura que olha para a identidade autoral e os estudos de escrita. Portanto, olharei individualmente para cada uma das participantes e suas narrativas, trajetórias e experiências, bem como para a relação específica entre assessora e assessoranda que ocorreu nesse tempo, conforme o quadro acima.

e órgãos governamentais. Trabalhou por 6 anos em uma grande empresa de siderurgia. Foi mestranda no Programa de Ciência Florestal UFPR, na área de concentração Economia, Política e Administração Florestal, de 2017 a 2019. Angela fez intercâmbio para a Alemanha por 1 ano em sua graduação, e fez cursos de escrita acadêmica em Inglês. Atualmente tem seu negócio próprio no qual trabalha diariamente. Procurou as assessorias do CAPA através da indicação de colegas, a procura de estratégias para escrever melhor e conectar melhor os capítulos e parágrafos da sua dissertação.

Como ferramentas teóricas, utilizarei concepções de Língua e poder e identidade que foram discutidas nos capítulos iniciais deste trabalho, principalmente em relação aos conceitos de identidade autoral propostos por Ivanič (1998). Ainda, farei referência à Literatura analisada sobre *Tutoring* e *Writing center Studies*, valendo-me também dos conceitos de chapéus, construídos por McCarthy e O'Brien (2008), para olhar para a complexidade dos papéis assumidos no contexto do CAPA.

Reforço neste momento que tenho consciência das limitações desta pesquisa, no sentido de que não busco encontrar uma realidade única e encerrada, tendo consciência de que esta análise será um recorte contextual e contingente. As discussões aqui feitas não poderão ser tomadas como gerais, ou seja, não são

replicáveis para o contexto de qualquer assessoria no CAPA. Também enxergo as identidades das participantes como complexas, múltiplas e em constante construção e reconstrução, portanto não busco com minha análise a redução das complexas histórias e identidades das participantes.

Além da transcrição dos áudios das entrevistas, utilizarei minhas anotações de campo a respeito das observações em campo, bem como as narrativas individuais advindas das conversas e entrevistas, para fazer a análise ao redor de cada uma das três relações. Construirei os capítulos de análise a partir de narrativas, retomando minhas observações de cunho etnográfico, as notas de campo e as entrevistas realizadas com as participantes. Acredito na narrativa como uma ferramenta poderosa, principalmente em um estudo cujo tema central é a identidade, pela sua capacidade de recriar a trajetória da pesquisa, e pela riqueza com que os dados são trabalhados na sua análise, mostrando os diferentes sujeitos participantes da pesquisa a partir da perspectiva pessoal. Segundo Cunha (1997, p. 187):

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Dessa forma, valorizo a narrativa como modo de construir conhecimento por ser um processo que é reflexivo. Assim como busco a reconstrução da trajetória das participantes e seus envolvimento com as assessorias, também irei reconstruir minhas próprias lentes e modos ao longo da construção desse trabalho. Ainda segundo Cunha, a narrativa "(...) provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência". (1997, p. 188). Portanto, através desta metodologia de análise busco, para além de olhar para os

dados de forma supostamente isenta, construir a mim mesma como pesquisadora através desse processo.

A respeito do processo, reconheço a natureza não generalizável de se trabalhar com a narrativa, já que a pesquisa, por natureza, é histórica e socialmente situada e contingencial:

Reconhece-se a impossibilidade de distância social relativa ao objeto (Velho 1981) e o caráter sempre local e contingente dos conhecimentos produzidos em pesquisa. Além disso, embora se almeje observar recorrências e sistematizar interpretações, há um grande cuidado com as generalizações fáceis, com a homogeneização e simplificação do que é observado. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 104).

Destaco, ainda, a importância central do conceito de narrativa nesta pesquisa. Faço isso não só por ser um procedimento central para este trabalho, mas também sua importância no âmbito da pesquisa etnográfica e na Linguística Aplicada. Paiva (2008) define narrativa como “(...) metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. Ainda, explica que não apenas metodologia, a narrativa pode também ser considerada um “fenômeno de estudo” (PAIVA, 2008).

Bastos e Biar, em seu artigo *Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social* (2015), entendem a narrativa como forma essencial de construção de experiências, questionando as ideias pioneiras na tradição da ciência de que as narrativas serviriam para supostamente informar uma realidade que lhes antecede e sobrepõe (BASTOS; BIAR, 2015). Portanto, se o “real” que a narrativa informaria é discutível, a narrativa então passa a construir a realidade, ocupando um “(...) lugar privilegiado para a análise de problemas de pesquisa ligados à construção identitária e interação social (...)” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101). Ainda, as autoras aproximam a análise narrativa do paradigma qualitativo e de caráter etnográfico, diferenciando-o da análise narrativa:

(...) considera-se que a inserção no contexto de pesquisa e as descrições desse contexto devem ser densas o suficiente para ancorar as análises do discurso produzido no campo – produz-se, assim, como etapa necessária à interpretação de dados, uma descrição de viés etnográfico, orientada para uma interpretaçãoêmica do que acontece, ou seja, buscando “interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 103, grifo no original).

Mesmo criando três narrativas, com foco nas três relações entre as assessoras e assessorandas, minha intenção não é criar três narrativas isoladas, e

sim uma só narrativa complexa e múltipla. Buscarei outras relações possíveis entre as seis participantes de modo geral, entre as três assessoras, entre as três assessorandas, e entre as três relações. A análise será baseada primordialmente no diálogo com os conceitos mais relevantes do quadro teórico selecionado e, a partir desses procedimentos de análise, busco construir de maneira aprofundada os três casos que compõem este estudo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Acredito que, como assessora do CAPA, contribuo para a autonomia do pesquisador em relação a sua escrita, como uma intermediária que facilita na produção de bens imateriais - como o conhecimento - mas que depende da materialidade dos corpos, das práticas, da rotina e da vida desses indivíduos.

Participante 1, narrativas para o FICLLA

Minha escolha por iniciar o capítulo de análise e discussão com esse trecho da narrativa se relaciona com a intenção primária desse trabalho de, sob a minha perspectiva, olhar para as diferentes subjetividades das assessoras e assessorandas, seus processos de escrita e como as assessorias permearam suas identidades e práticas de escrita. No caso dessa narrativa, a visão da assessora é de um papel de intermediadora, que simultaneamente depende de aspectos materiais e imateriais. No entanto, para cada uma das sessões e processos de assessoria que ocorrem no âmbito do CAPA, essa visão será diferente, e resultará em outros diferentes processos de identidade e subjetividade. Com o presente capítulo, pretendo recriar as trajetórias acadêmicas das participantes observadas, entendendo como as assessorias e suas relações no âmbito do CAPA estão presentes nessas trajetórias.

A seguir, abordarei cada uma das relações entre assessora e assessoranda através da seguinte organização: 1) Introdução, onde fornecerei um panorama geral sobre o processo de assessoria, sua duração e impressões gerais; 2) Assessora e 3) Assessoranda, onde reconstruirei, a partir das entrevistas e de minhas interpretações, as trajetórias de escrita acadêmica das participantes, perpassando suas experiências autobiográficas com a escrita, com o mundo acadêmico, com a universidade e com o CAPA; 4) A relação, retomando trechos marcantes das assessorias observadas e das entrevistas, a fim de compreender: a) como as assessorias observadas dialogam com as trajetórias de vida das participantes, b) como as relações são constituídas e c) quais as contribuições para as identidades e práticas das participantes, dialogando com o quadro teórico previamente apresentado. Ao final do capítulo, tecerei comentários gerais sobre o estudo de caso múltiplo, em uma visão mais global, através do destaque dos cinco principais temas interpretados a partir dos dados.

5.1 HANNAH E CORA

5.1.1 Hannah e Cora: Introdução

As assessorias entre Hannah, a assessora, e Cora, a assessoranda, ocorreram por mais de um ano, desde julho de 2018 até o segundo semestre de 2019, quando Hannah foi estudar no exterior devido ao seu doutorado sanduíche. Mesmo à distância, as duas relatam que continuaram tendo contato e fazendo assessorias para finalizar o texto da dissertação de Cora. Durante todo esse período, observei três encontros, dois deles em setembro e um deles em dezembro de 2018. Apesar de terem ocorrido por um longo período, os temas e motivações das assessorias passaram por diferentes fases e dinâmicas de acordo com as necessidades diversas de cada momento. Inicialmente as duas trabalhavam o texto da dissertação, mas as sessões extrapolavam o trabalho com o texto. Observei assessorias, por exemplo, em que escreveram juntas um e-mail para o orientador, revisitaram regras de pontuação e uso de vírgula, conversaram sobre apresentações de trabalho e outros temas pertinentes ao universo acadêmico.

As assessorias variaram de recorrência semanal a quinzenal, bem como em sua duração: presenciei assessorias que duraram desde 50 minutos – tempo previsto pelo CAPA – até uma hora e meia. Devido ao grande tempo que Hannah e Cora passaram juntas, percebo que desenvolveram uma amizade. Passarei, agora, a abordar com mais detalhes a trajetória pessoal de cada uma das participantes para, então, narrar as assessorias observadas e analisar como o processo de assessoria contribuiu para suas construções identitárias.

5.1.2 Hannah

Hannah tem 28 anos, é formada em Letras - Língua Inglesa e suas respectivas literaturas em uma universidade pública estadual no Rio Grande do Norte, e mestra em linguagem e ensino na Universidade Federal de Campina Grande. A participante tem diversas experiências e vivências no âmbito acadêmico, até mesmo antes de entrar no CAPA. Quando conversamos, Hannah me relatou que iniciou sua vida profissional com 13 anos, sendo professora particular de crianças mais novas, e desde então passou por diversas experiências como professora de escola de idiomas,

bolsista de iniciação científica, revisora de trabalhos de conclusão de curso e tutora em programas acadêmicos. Atualmente está no terceiro ano de seu doutorado em Letras na UFPR, em período sanduíche em uma universidade do Canadá, em colaboração com uma professora que tem afinidade com o arcabouço teórico de seu interesse.

A participante relata que sua experiência com a escrita tem momentos difíceis, mas que no geral é uma relação boa e sem muito sofrimento. Esta oscilação entre momentos de relação leve e de relação complicada permaneceu marcada em nossa entrevista; na primeira das vezes que Hannah respondeu à minha pergunta sobre relação com a escrita, descreveu-a como “(...) amigável, às vezes amigável demais e às vezes amigável de menos” (HANNAH, Entrevista). Trazendo aspectos autobiográficos, lembra-se de sempre ter gostado de escrever:

Desde meu ensino fundamental e ensino médio, eu me engajava em grupos literários, grupos de redação... escrevia muitas redações, tinha premiação para essas coisas, e eu recebi esse *feedback* dos meus professores de que eu era criativa, não tinha problemas com a língua portuguesa e que eles gostavam. Eu também gostava muito de escrever, então minha relação com a escrita iniciou assim”. (HANNAH, Entrevista)

Ao longo de sua trajetória acadêmica e com o aumento do contato com o meio universitário, Hannah foi se familiarizando com o gênero acadêmico de escrita, o que implicou uma adaptação à comunidade discursiva da academia (IVANIČ, 1998) e uma tomada de consciência:

Já entrando na universidade, eu acho que a gente vai aprendendo um pouco mais sobre os trejeitos da escrita acadêmica pelos textos que a gente lê, pelo discurso do qual a gente faz parte e que a gente tem de “dominar” para conseguir trilhar esse caminho. E aí, falar da parte não tão amigável, mas assim... eu acho que a gente vai lendo muito, e com isso percebendo que a gente não sabe de quase nada. E isso é muito bom. (HANNAH, Entrevista)

Em um momento subsequente de nossa entrevista, Hannah relatou que muitas vezes, em contato com seus orientadores e professores, já no âmbito acadêmico, recebeu o *feedback* de ser prolixa. Percebi que essa eloquência em sua escrita apontada ao longo de sua trajetória acadêmica afeta tanto sua percepção de si mesma como autora, quanto o seu processo natural de escrita, que por vezes considera ser “demorado” demais – relata que gosta de realizar inúmeras leituras antes de começar a escrever. Hannah também identifica este traço como relacionado

à sua identidade como professora, por gostar de “explicar”. O trecho a seguir demonstra esses aspectos:

Como diz o meu professor da graduação, ele falava assim: “Hannah não tem problemas com a escrita... o que ela poderia escrever em três linhas, ela escreve em 3 parágrafos” [risos]. Então ela explica, explica, explica, e talvez esse explicar muito seja muito do que eu considero, ou do que eu faço enquanto professora. Então eu vejo essas coisas, e às vezes eu tento me podar para não falar demais, para não repetir demais, e isso é um exercício contínuo. Agora o que eu queria falar em relação ao não tão amigável. No meu estilo de escrita, eu preciso ler muito. Então, o meu processo é ler, ler, ler, até o momento em que eu me sinto confortável, tenho as ideias, penso no que eu quero fazer, e daí começo a escrever, escrever, escrever... e esse processo às vezes chega um pouco à exaustão. Então quando eu termino de escrever alguma coisa eu fico cansada, muito cansada. [risos] (HANNAH, Entrevista)

Essa visão e fala de Hannah também são influenciadas pelo seu contexto atual de ainda mais proximidade com a escrita, já que está empenhada para finalizar o referencial teórico de sua tese de doutorado. Portanto, vem vivenciando o processo da escrita com intimidade, e aprendendo a lidar com cobranças e pesos que tem experienciado, procurando olhar para seu processo com mais aceitação e empatia. Ao relatar esse processo no momento de nossa conversa, Hannah relembra o quanto gosta do processo de ler e escrever, mas que dele emergem diversas cobranças – daí a parte “não amigável” em sua visão de sua relação com a escrita. Muitas das cobranças que Hannah menciona se relacionam com questões do seu *discoursal self* (IVANIČ, 1998), ou seja, de sua percepção como autora em relação a um gênero específico de texto, de uma recepção de um público leitor específico e no contexto social de escrita do seu texto.

(...) Isso é do meu processo de escrita. Porque assim, eu acho que cada um tem um diferente, e eu lembro de ter ido em algumas falas em relação à escrita, e eu acho que enquanto eu perceber o meu processo enquanto negativo, talvez isso pese um pouco mais na minha cabeça... que eu tenho que entender que assim, se o meu processo é esse, é esse e pronto (risos). então o que eu acho que eu posso fazer é olhar com outros olhos (...). Eu tenho, acho, que aceitar o modo como eu penso, como eu escrevo, para que isso se torne menos violento comigo mesma... para que se torne mais leve... porque eu gosto de escrever. Eu realmente gosto de escrever! Eu gosto das leituras que eu faço, eu não acho que eu realmente tenha problemas. Eu consigo, mas eu acho que quando eu fico pensando muito sobre isso, a gente vai se cobrando muito, sobre qual é o tipo de escrita, qual é o meu texto, quem vai ser o leitor. Eu acho que coloco um pouquinho dessa pressão sabe?” (HANNAH, Entrevista)

Ainda, Hannah comentou em nossa conversa que, apesar de reconhecer a importância da leitura entre pares, normalmente escreve diretamente para seus professores e orientadores sem passar pela leitura de um par – o que considera que pode acrescentar uma pressão adicional a seu processo:

(...) eu lembro de alguns professores que falam, até no CAPA mesmo, “Ah, você escreve e o seu primeiro leitor não pode ser o professor, tem que ser um colega, um amigo, ou alguém, para você sair com outras ideias”, e no geral não, o meu primeiro leitor é meu professor. Então eu acho que coloca um pouquinho dessa pressão sabe? De que o que é essa pessoa espera da minha escrita, do que eu acho que as pessoas esperam da minha escrita... daí isso tudo... Eu acho que pode me levar a demorar um pouco mais e a sofrer – entre aspas. (HANNAH, Entrevista)

Apesar de reconhecer aspectos difíceis e trabalhosos de seus processos de escrita, Hannah se percebe como uma escritora relativamente segura, e acredita que seus textos são marcados por seus aspectos identitários múltiplos. Percebo que a menção explícita de Hannah às suas múltiplas identidades e a como elas são percebidas em seus textos se aproxima da concepção pós-estruturalista de língua que discutimos no terceiro capítulo deste trabalho, já que a assessora parece considerar seu contexto, suas experiências e sua história como presentes em seu texto. Quando a questioneei se ela diria que é uma escritora segura, ela respondeu o seguinte – mencionando, novamente, questões de maior e menor familiaridade com gêneros, audiências e especificidades do texto:

Em uma escala de 0 a 10, eu acho que eu me daria 8. Porque eu não sou insegura, mas também não sou a pessoa mais segura de todas [risos]. Eu acho que assim, quem lê meu texto sabe que está lendo o meu texto, que é o meu texto. Nas coisas que eu escrevo, eu acho que a minha identidade, ou as minhas identidades, elas também estão ali, elas se materializam em forma dos meus textos, mas que as coisas não são fixas, assim como minhas identidades também não são fixas. Então algumas vezes eu quero ser um pouco mais criativa, e já faz muito tempo que eu não escrevo de uma forma criativa... aí eu fico um pouco mais insegura. Ou então se não é para escrever de uma forma menos criativa, eu fico um pouco mais segura, ou me sinto de uma forma mais segura, sabe? Então vai depender muito do que eu escrevo, para onde eu escrevo, para quem eu escrevo. (HANNAH, Entrevista)

Neste trecho, a assessora faz menção às suas identidades como sendo fluidas, o que relaciono com o conceito de identidade teorizado por Moita Lopes e Bastos (2010) e com as discussões feitas a respeito da visão pós-estruturalista de língua, em que se questiona a visão objetiva de uma (suposta) realidade única de

língua e sujeito (JORDÃO, 2006). A participante parece rejeitar, justamente, uma visão de si mesma como sujeito único, entendendo que os sentidos são relacionados a diferentes aspectos de identidades móveis (MOITA LOPES; BASTOS, 2010), não fixas e não binárias, implicando diferentes experiências como escritora de diferentes textos. Hannah menciona, ainda, o quanto percebe a escrita como significativa e relevante para sua identificação com, além da comunidade discursiva, a comunidade imaginada (NORTON; MCKINNEY, 2011) da vida acadêmica e da pós-graduação. A participante percebe os efeitos reais que a escrita teve como aluna do doutorado em diversos âmbitos de suas atividades, como demonstra no trecho a seguir:

Eu acho que para a gente que está na pós-graduação a escrita tem um papel fundamental, porque ela que nos apresenta e nos mantém ali na universidade. Então, por exemplo, para ter acesso não somente a bolsas na academia, assim como ter a possibilidade de construir uma vida acadêmica, a gente tem que publicar textos, não é em qualquer revista, não é em qualquer evento que a gente deve ir... O nosso texto, a nossa própria tese, não é de qualquer forma que a gente tem que escrever... A escrita tem um espaço muito muito grande na minha vida, principalmente agora no doutorado, eu estou tendo que escrever não só os artigos mas até a tese em si, assim como projetos, projeto para viajar, então eu acho que ela tem um espaço muito grande e também me toma muito tempo na vida [risos]". (HANNAH, Entrevista)

Relaciono, em minha interpretação, esta fala de Hannah ao conceito de *capital* de Bourdieu (1991). No entendimento da assessora, a escrita no âmbito da vida acadêmica (que pode ser considerada como um ‘mercado linguístico’, no âmbito da teoria de Bourdieu apresentada no capítulo 3.2 deste trabalho) ganha o status de capital cultural e capital linguístico, já que é uma variedade de escrita valorizada institucionalmente e estilisticamente marcada. A escrita acadêmica é um tipo de capital já que dá acesso a outros tipos de capital – dá acesso não apenas ao reconhecimento social dentro deste campo em específico, através de publicações em periódicos e publicações valorizadas, como também a outras oportunidades materiais, como bolsas de estudo, aprovações em processos seletivos de mobilidade, de pós-graduação, entre outros.

Hannah parece considerar o aspecto da escrita como capital ao mencioná-la como responsável por “manter na universidade”, “ter acesso a bolsas e a possibilidade de construir uma vida acadêmica”. Ainda, a escritora também demonstra compreender como esse capital está imbricado em relações de poder, tanto sociais quanto institucionais, dentro do mercado linguístico da escrita acadêmica. Menciona o quanto é necessário realizar escolhas estratégicas não apenas no estilo da escrita acadêmica

(“a nossa própria tese, não é de qualquer forma que a gente tem que escrever”), mas também ao selecionar as publicações e eventos que deverão figurar em seu currículo (“não é em qualquer revista”, “não é em qualquer evento”).

Hannah conheceu o CAPA e sua proposta em 2017, através da indicação de um colega do doutorado e que já trabalhava no centro. À época ela já desenvolvia um trabalho que considero similar, de certa forma, às assessorias do CAPA – no entanto, atuava junto a um grupo de ações afirmativas da UFPR, trabalhando com consultoria a respeito do gênero acadêmico, da vida universitária e auxiliando candidatos interessados em entrar na pós-graduação. Após participar do processo seletivo para o CAPA e ser aprovada como bolsista, Hannah atuou predominantemente com traduções do Português para o Inglês, participando dos editais, e com as assessorias do CAPA. No final do mesmo ano de 2017, a doutoranda foi contemplada com uma bolsa da CAPES e passou, então, a ter um vínculo voluntário com o centro de escrita. Sua atividade principal, nessa fase, passou a ser a assessoria: Hannah atendeu várias assessorandas e assessorandos recorrentes, dentre eles não só Cora como também outras assessoras e membros da equipe do CAPA.

Quando questionada a respeito de seu entendimento de assessoria, Hannah explica que a entende fundamentalmente como um momento de escuta, e que deve levar em conta as necessidades contingentes do autor com quem se está dialogando. Em sua concepção, fica clara sua visão de cooperação necessária no momento da assessoria, já que menciona o aspecto de “construção conjunta”:

A assessoria é uma escuta atenta do que a pessoa está precisando naquele momento.... (...) às vezes se é para escutar, a gente vai escutar, mas às vezes pode ser uma coisa muito mais voltada para psicologia, pode ser uma coisa muito mais voltada ao trabalho, ou a conversa com orientador... é uma escuta atenta e um espaço de conversa e aprendizagem mútua entre o assessorando e o assessor. (...) Nesse processo de aprendizagem, tanto o assessorando tem a oportunidade de refletir sobre o que ele está construindo, quanto o assessor tem a oportunidade de ofertar esse espaço para que o assessorando se sinta mais confortável, para ele entenda que tem capacidade... não quero falar em capacidade porque parece uma coisa muito psicológica, mas para que ele entenda que ele que sabe daquele tema, que os dois só vão conseguir construir alguma coisa se for juntos, cada um tem o que ofertar e o que aprender. (HANNAH, Entrevista)

Ao conceituar a assessoria como um momento de escuta, ressalto a menção que Hannah faz ao campo da Psicologia. Ela parece compreender o quanto seu trabalho, apesar de ser uma escuta atenta, se distancia daquele dos profissionais da

psicologia. Como abordado na seção a respeito de “*Tutoring*” deste trabalho, entendo como a literatura tem buscado olhar para questões que se relacionam com o emocional das escritoras e escritores, entendendo que “lidamos não apenas com questões metodológicas e instrucionais, mas com questões políticas e pessoais” (CORBETT, 2015, p. 27, minha tradução⁸²). Ainda, trabalhos falam de construção da motivação na relação autor-tutor (MACKIEWICZ; THOMPSON, 2013) e de questões emocionais que permeiam o dia-a-dia das tutorias, principalmente a carga emocional que recai sobre os assessores (ROWELL, 2015). No entanto, desconheço trabalhos que se refiram especificamente à relação entre o trabalho das assessoras e assessores e ao campo da Psicologia, e como o trabalho da escuta no momento da assessoria se assemelha ou se distancia do trabalho do terapeuta.

O Guia CAPA aborda essa questão da assessoria como espaço terapêutico tanto em seu capítulo sobre alunos da pós-graduação quanto em seu capítulo final, quando trata especificamente da seção “Bloqueios Psicológicos”. O caráter terapêutico da assessoria é discutido principalmente em relação aos alunos da pós-graduação em específico justamente por ser este o público que mais vivencia pressões e cargas emocionais em seu processo de escrita. O que o Guia aconselha para as assessorias, quando tais pressões vêm a tona, é que se acolha a escritora ou escritor, e se utilize esse momento para identificar “questões que induzem a problemas textuais”, mas sem que o/a assessor/a exerça o papel efetivo de um psicólogo, obviamente, uma vez que o/ mesmo/a não tem formação para isso:

Vale ressaltar que a produção do texto do pós-graduando, geralmente, apresenta uma carga emocional muito grande. Tanto o artigo – que está sendo cobrado para a aquisição do título ou para a permanência da bolsa de pesquisa – quanto a tese e a dissertação que envolvem significações pessoais para aquela pessoa, e que mesmo depois de pronta, será qualificada pelo orientador e pela banca. Esses aspectos fazem com que as assessorias, muitas vezes, sejam usadas como um espaço “terapêutico”, em que o pós-graduando desabafa essas questões. O que é importante destacar neste momento, é que, neste desabafo, é possível identificar algumas questões que induzem a alguns problemas textuais. Cabe ao assessor escutar esse desabafo e tentar transpor isso para o texto. (CAPA, s/d, p. 19)

Já o capítulo que traz os bloqueios psicológicos de modo mais pontual disserta sobre como os processos de escrita são pessoais e complexos e que por vezes a

⁸² “We are dealing not just with methodological-instructional, but also political and personal, issues”.

escritora ou escritor que busca o CAPA carrega bloqueios gerados por críticas ou relações conflituosas. Discutirei esse capítulo do Guia especificamente na seção 5.4.5 deste trabalho.

Interpreto, assim, que Hannah se aproxima da visão apresentada no Guia ao separar seu papel de assessora do papel da psicologia, mas ainda assim abordar o quanto entende a assessoria como escuta atenta das necessidades contingentes das escritoras e escritores. Acredito que esta discussão é necessária no espaço dos *Writing centers* bem como na literatura a respeito, e o tema da saúde mental será abordado em maior profundidade em seções subsequentes deste trabalho.

Ainda neste sentido, Hannah, ao falar sobre sua percepção do papel da assessora no processo, ressalta como a escuta e a disponibilidade vão depender da experiência que o sujeito assessor tem, seja com a escrita em si ou com o campo de estudo – e como as experiências pessoais e o conhecimento da área fazem diferença, principalmente, no que será abordado durante a assessoria. Hannah considera que, pelo seu contato com textos de Letras, Ciências Sociais e Filosofia, normalmente tem mais condições de opinar a respeito de autores e conteúdos com assessorandas que vêm da área de humanidades – mas ao mesmo tempo se recorda de um encontro muito proveitoso com um escritor da área de engenharia, em que abordaram

(...) aspectos do texto, a estrutura do texto, o gênero acadêmico, se havia progressão textual... Então nesse momento tratamos dessas questões amplas do texto em si, ou questões específicas do texto em si, mas não opinando por exemplo qual autor era esse ou esse. (HANNAH, Entrevista)

Quando pedi que relatasse situações em que se sentiu desconfortável durante assessorias, Hannah se lembrou apenas de dois episódios. O primeiro foi quando se reuniu com um assessorando que era fechado para as sugestões, e de quem sentiu que não conseguiu ganhar a confiança – a assessoria foi permeada pela tensão do autor, que reforçava a toda hora que era formado em Direito.

(...) Era como se fosse assim “eu sou formado, eu sou do Direito, eu sei o que eu estou escrevendo, eu sei escrever. Então por que você está procurando coisas no meu texto?” (...) em geral nós também temos um imaginário social das pessoas que fazem Direito, de um certo modo de se vestir de certo modo de falar um certo modo de escrever. Então tudo isso talvez também alinhado a personalidade da pessoa fizesse com que se construísse um muro entre nós dois. (HANNAH, Entrevista)

O outro caso foi uma questão forte de uma assessoranda em relação à autoestima: uma escritora que estava pressionada, falando que não conseguia escrever e utilizando até mesmo frases depreciativas para se referir a si mesma. Apesar de não termos abordado a situação nesses termos durante a entrevista, interpreto que uma das razões do desconforto sentido pela assessora talvez foi o quanto a escritora demonstrou sua baixa autoestima e sua falta de motivação, extrapolando a linha que Hannah consideraria como seu dever e adentrando o que poderia ser atribuído à Psicologia – como discutido anteriormente. No entendimento de Hannah, essa foi uma situação que a fez se sentir mal, pois os sentimentos presentes no desabafo da assessoranda deixavam os encontros “pesados”:

era muito claro, muito perceptível como ela estava pressionada, com raiva, com arrependimento, sabe? Ela dizia: “eu não sei fazer nada porque eu sou burra mesmo...” Esse tipo de conversa que você não se sente muito bem nem escutando nem vendo, né, pelo que a pessoa está passando. Então eu lembro que foi pesado. (...) (HANNAH, Entrevista)

Em um momento subsequente de nossa conversa, quando a perguntei a respeito de suas práticas como assessora, Hannah se remeteu a um episódio em sua graduação, quando leu um texto para uma colega que estudava administração e deu um *feedback* a respeito de um texto escrito por ela:

(...) então ela estava tendo uma dificuldade muito grande com orientador, e eu fui lendo esse trabalho dela... ela ia contando as coisas, e eu estava fazendo uma correção com ela. Então esse negócio de ler texto das outras pessoas e a gente conversar sobre não parou... (risos) (HANNAH, Entrevista)

Retomando momentos como esse, em que mencionou especificamente eventos passados em sua vida e outras atribuições que teve – como sua atuação docente –, em sua fala Hannah deixa explícito que todos esses seus “chapéus” (MCCARTHY; O'BRIEN, 2008) são indissociáveis e presentes em sua atuação como assessora. Tanto em seu jeito de mediar os encontros, quanto em alguns recursos que utiliza nas assessorias (fazer sumários, cronogramas), há influência de suas experiências pessoais e de sua trajetória que são adaptadas para suas assessorias. Os trechos a seguir de nossa conversa demonstram isso:

(...) eu acho que durante a nossa história de escrita e história de vida, a gente vai pensando: “ah, isso pode ser legal, ah, isso pode dar certo com tal pessoa”, então tudo que a gente escuta pode ser de certa forma

pedagogizado [risos]. Então eu acho que todas essas experiências me ajudam para quando eu vou fazer as assessorias. (HANNAH, Entrevista)

Eu acho que minhas experiências passadas influenciam completamente, por mais que nós tenhamos identidades muito fluidas, posicionamentos ou identificações, uma coisa não se desvincula da outra né? Então, o meu ser professora está junto com o meu ser amiga, o meu ser namorada... tudo isso, claro, que em posições e intensidades bem diferentes, né? Porque quando eu estou ali na assessoria eu não vou ensinar ninguém, mas eu tenho que levar toda a experiência que eu tenho, de mundo, de vida, de leitura, junto comigo para que aquela pessoa que está ali possa sentir não somente segura, mas que ela possa sentir que ela vai sair com o que ela precisava né? No que eu puder ajudar. (HANNAH, Entrevista)

Hannah considera como alguns dos seus pontos positivos como assessora “estar aberta” e se colocar em uma postura de “igualdade” – no sentido de entender o outro e suas experiências, assim como de sentir prazer e gostar de realizar as assessorias. Faz menção explícita às relações de poder, sobre as quais tem consciência:

Uma característica minha que eu considero que eu considero produtiva é esse estar aberta e esse olhar de igualdade. (...) Eu sei que por mais que eu queira desconsiderar essas relações de poder, elas estão ali sendo perpassadas a todo momento, a pessoa talvez confie mais em mim porque eu estou na pós-graduação, se eu tivesse com uma pessoa da graduação ela talvez pudesse ter outro tipo de atitude, então eu sei que essas coisas não são apagadas, mas nesse momento em que você está ali e eu estou ali, que a gente está conversando, e eu estou sorrindo estou te escutando, eu queria que você sentisse, nesse momento, que a gente consegue fazer as coisas e vai se ajudar, entendeu? (...) entender o outro como sendo tão inteligente quanto eu, ou quanto outras pessoas que eu admiro, é importante para que a gente não fique diminuindo a experiência do outro (...). Eu também sei que a gente nunca vai entender o outro como ele é, isso que a gente tá chamando de tradução cultural né? Mas essa tentativa de pelo menos não reduzir o outro, e de entender que cada pessoa tem um tempo diferente, isso é muito importante. (HANNAH, Entrevista)

Relaciono esta última fala de Hannah, em que faz alusão ao desejo de apagar momentaneamente as relações de poder e criar uma atmosfera de igualdade, ao episódio já transcrito que a fez se sentir desconfortável com o estudante de Direito. O imaginário social do estudante de Direito que a participante menciona, ou um certo modo de se portar, de se vestir e também de escrever, transparece em sua postura diante da assessoria – se relacionando ao conceito de *habitus* e *habitus linguístico* (BOURDIEU, 1991), já que estão presentes diferentes modos de agir, de pensar e de criar sentidos, inclusive em relação à linguagem, associadas a uma certa posição social e institucional do estudante no campo da vida e escrita acadêmicas. Hannah

demonstra o quanto é importante para ela considerar as experiências e vivências dos outros como tão válidas quanto as dela, e de não reduzir o outro. A atitude do assessorando, fechada e de certa resistência em aceitar as sugestões da assessora, deixou-a desconfortável justamente por retratar as nuances das relações de poder perpassadas no momento da assessoria.

Hannah menciona, ainda, alguns de seus procedimentos e recursos que utiliza ao realizar as assessorias – principalmente aquelas recorrentes. Em especial, menciona os casos de quando necessita “quebrar o gelo”. Alguns desses recursos eram utilizados com frequência em suas assessorias com Cora, como conversar sobre outros fatores além do texto, e priorizar outras demandas que não necessariamente o texto principal da dissertação ou tese:

Então se assessoria tem 50 minutos, talvez os cinco primeiros minutos serão de uma conversa, de saber como essa pessoa está, de ter a confiança dessa pessoa, de saber como está a relação dela com o orientador... daí depois dos outros 45, qual a parte do texto que a gente pode trabalhar hoje? Qual está precisando mais? É um sumário? (...) E daí a gente vai tentando ver como é que essa pessoa constrói, porque então... construímos algo que a gente sabe que vai conseguir, quando chega na próxima semana que a gente marcou de novo... a pessoa fez? Qual é o estilo dela? Qual é o ritmo dela? (...) (HANNAH, Entrevista)

Finalmente, ao conversarmos sobre sua atuação no CAPA, questionei-a sobre quais aspectos ela percebia que as assessorias contribuíram para sua visão de si mesma como escritora ou para seu próprio processo de escrita. Apesar de reconhecer que suas identidades e seu processo de escrita são influenciados e perpassados por diversas vivências, mencionou que no âmbito do CAPA discutiu sobre o modelo C.A.R.S, que então passou a adotar nas suas assessorias, e, por fim passou a olhar para seu próprio texto seguindo esse modelo. É através desse olhar, desse espelhamento, que percebe a principal contribuição das assessorias para suas próprias práticas de escrita:

(...) como eu estava te falando, eu acho que todas as coisas influenciam, (...) sejam experiências de casa, sejam experiências de outros círculos sociais, sejam da academia mesmo... e minhas assessorias estão dentro dessa área. Uma coisa então que eu posso pensar aqui por exemplo, como a gente está falando dos textos das outras pessoas e a gente vê que elas estão, sei lá, talvez está faltando situar aqui... As pessoas do CAPA falam muito do C.A.R.S, e eu aprendo por meio do C.A.R.S... o que faz sentido na minha área? (...) quando eu fui para o CAPA, aí que eu vi que era algo interessante de se inscrever, que era uma forma mais sistemática, eu passei a mostrar esse recurso também aos meus assessorandos, e quando eu vou fazer o meu texto por mais que às vezes não pense nisso eu termino de escrever, então eu vou ler de novo com outros olhos, aí,

vou ver: certo, quais são as coisas que espero dos textos dos meus assessorandos? (...) esse voltar ao texto com outras perguntas, com outro olhar, tentando me distanciar um pouco das coisas que eu acabei de escrever para conseguir ler e ver se está fazendo sentido ou não, vem das assessorias. (HANNAH, Entrevista)

Relaciono, neste momento, a discussão que Hannah traz a respeito do modelo C.A.R.S. com suas práticas como tradutora. Presente não apenas durante o momento das assessorias, o modelo proposto por Swales (1990) mencionado pela participante também sempre esteve muito presente nas discussões sobre os editais de tradução – função que ela também desempenhou ao longo de sua atuação no CAPA. Percebo que uma das influências na identidade de Hannah e de seu olhar tanto para as assessorias quanto para as próprias práticas de escrita parece também ter advindo de suas práticas como tradutora de artigos científicos nesse contexto em especial.

5.1.3 Cora

Cora tem 42 anos e é formada em Economia e Pedagogia. Finalizou sua primeira graduação em Economia em uma faculdade privada de Curitiba, e atuou no setor privado na área de contas e análise de viabilidade financeira por 6 anos. Após ter iniciado sua graduação em Pedagogia, em outra faculdade privada, e se interessado pela docência, Cora realizou uma pós-graduação em Metodologia da Educação no Ensino Superior e atuou como tutora nesta mesma instituição. Em seu papel como tutora, Cora comentou que auxiliava alunos da graduação e pós-graduação, bem como da Educação à Distância (EaD) de diversas áreas a escreverem seus trabalhos de conclusão de curso, foi membro de bancas de avaliação e era bastante engajada nos processos institucionais e educacionais.

A participante iniciou então, em 2017, o mestrado na UFPR, no programa de Pós-Graduação em Educação – após ter participado de uma disciplina isolada no ano anterior. Em nossa conversa, Cora relembrou como suas colegas da instituição privada a incentivaram a começar o mestrado, e como ter entrado em uma Universidade Federal foi um marco em sua trajetória:

Como eu consegui [entrar n]a Federal, eu fiquei deslumbrada, era um sonho... Em minha primeira formação, comecei numa faculdade Estadual e terminei em uma [faculdade] particular aqui em Curitiba. Aí a pedagogia foi numa particular também, e aí é a Federal no mestrado

– já que uma particular eu não tinha como pagar, e as professoras de onde eu trabalhava, essa instituição de ensino superior à distância, elas me falavam: “você tem todo jeito de estar lá dentro da Federal, mas comece com uma disciplina isolada, lá eles tem que saber quem é você”. Eu segui também as dicas e deu tudo certo, e foi muito bom, tanto que eu comecei a fazer disciplina isolada em métodos quantitativos de educação, então, foi inconsciente isso, juntei a minha primeira formação que é Economia com a Pedagogia, e deu super certo. (CORA, Entrevista)

Em seu relato, Cora deixa claro como tinha grandes expectativas para seu curso de mestrado, e como o que se sucedeu no primeiro ano foi diferente do que esperava, principalmente por conta de sua relação com seu orientador e da mudança de seu tema principal de pesquisa. Quando a questionei a respeito de sua trajetória no mestrado, ela iniciou a narrativa da seguinte forma:

Então, eu tinha uma expectativa para o mestrado, eu fiz uma disciplina isolada com esse meu orientador, aí fui fazer o processo seletivo para entrar no mestrado, entreguei projeto, fiz a entrevista, todo o processo. Quando passei, eu tinha o meu projeto, e o orientador falou: “Olha, vamos fazer outra coisa”. Eu topei porque era uma força de vontade muito grande, e aí ele foi me conduzindo em alguns temas... todo o tema que ele trazia eu começava, no início, mas eram alguns temas bem desconhecidos para mim... E aí, ao mesmo tempo, ele não me dava uma continuidade, até para me conduzir nas disciplinas optativas que pudessem me ajudar com o tema, enfim... (CORA, Entrevista)

No segundo ano de seu mestrado, a sensação de insegurança foi aumentando, já que seu orientador passou a atuar em outra instituição federal em outro Estado. Em nossa entrevista, identifiquei que o afastamento da orientação e a necessidade de seguir à distância foi um fator de grande impacto na trajetória de Cora, assim como a necessidade de mudança de tema de sua pesquisa – o que, segundo ela, trazia a sensação de um recomeço total e desperdício de tudo que tinha caminhado, escrito, até então, no tema anterior. Essa dinâmica da mudança de tema, repetida três vezes, resultou em desmotivação:

(...) o restante desse tempo foi mais a distância ainda, eu tive poucas orientações mesmo ele estando aqui, e o restante foi tudo a distância, porque ele voltou para a antiga instituição que ele estava. (...) A gente até tinha um grupo de trabalho, mas depois dessa ruptura aí, depois de seis meses que ele foi embora, não nos reunimos mais (...). Algumas disciplinas que eu escolhi ele não concordava, que era sobre educação infantil, foi bem nessa época que mudou o tema, o meu tema foi mudado por três, praticamente quatro vezes – ou seja, quatro projetos, quatro inícios com temas que eu aproveitei pouquíssimo. (CORA, Entrevista)

Relaciono a desmotivação sentida por Cora e as diversas rupturas relatadas em nossa entrevista, bem como as divergências entre ela e seu orientador – no que

diz respeito a suas escolhas de disciplina e tema de pesquisa – com o que é mencionado no Guia de Assessoria a respeito das assessorias de pós-graduandas e pós-graduandos. O Guia menciona o quanto a noção de autoridade, presente na figura do orientador, permeia a autoria desse texto:

A assessoria de pós-graduandos pode envolver a relação de autoria e de autoridade. Geralmente, o tipo de texto que estes assessorandos produzem – como a tese e a dissertação – é um tipo de texto construído a longo prazo, que possui uma motivação às vezes muito pessoal, e uma história de feitura. Esse tipo de texto, em algumas passagens, está repleto de contradições entre o que o autor quer escrever e o que o orientador “deixa ou não deixa” ficar explícito ali. O indivíduo se vê perdido entre a sua voz de autoria no próprio texto, e a voz de autoridade do orientador. (CAPA, s/d, p. 19)

Assim, questões de poder e conflitos na trajetória da pesquisadora estiveram presentes em seu percurso no mestrado, provocando frustração e afetando negativamente sua identidade como escritora e pesquisadora. Eventualmente, tais conflitos se tornaram mais perceptíveis e tiveram consequências maiores em seu processo de escrita. Apesar de Cora ter conhecido o CAPA desde seu primeiro dia no programa de mestrado, ocasião em que diversas iniciativas associadas à universidade foram apresentadas aos discentes, ela relata que só procurou as assessorias após a terceira mudança de seu tema de pesquisa, o que ela percebeu como um momento de “problema” em seu processo de escrita. Segundo sua narrativa, foi logo após ter apresentado seu projeto para a pesquisa em um seminário e ter mudado novamente de tema:

(...) naquela época [primeiro dia de aula] eu ainda não tinha esse problema, então eu pensava “ah, tem o CAPA, ok”. Aí depois começou né, algumas questões a surgirem de novo, e aí eu fui ligando uma coisa com a outra, e aí eu criei coragem e marquei a assessoria. (CORA, Entrevista)

Durante quase um ano que permaneceu indo ao CAPA semanalmente, Cora conta que sua relação com a escrita e com o tema de pesquisa foi se agravando e piorando, até chegar ao momento em que teve que pedir afastamento das atividades acadêmicas e iniciar um tratamento de saúde. Quando conversamos, ela me contou que todo esse processo a levou a pedir prorrogação de 6 meses no prazo de finalização do curso. Nesta etapa, a participante lembrou o quanto o papel do CAPA e das assessorias com Hannah foi importante para que ela pudesse reaproveitar textos que já havia escrito e planejar melhor o andamento do seu trabalho:

(...) a Hannah, o CAPA, me ajudou a não desperdiçar tanta coisa que eu já tinha escrito, então isso que falei [mudanças de tema e afastamento do orientador] gerou todo aquele bloqueio que eu tive. Tive que fazer acompanhamento psicológico, tive que procurar um tratamento de saúde, porque realmente, até hoje eu fico assim com muito receio de escrever e tal... porque ficaram aquelas questões, né, os temas escolhidos por ele, quando eu tentava avançar, não ia.... e ao mesmo tempo aquela cobrança, né, de fazer tudo... e aí por fim, quando eu escolhi o meu tema, ele [o orientador] não sentiu muita vontade, mas acatou porque eu tinha que fazer o trabalho. (...) (CORA, Entrevista)

Cora esclareceu que não foi a única que sentiu essa ausência e falta de suporte de seu orientador, relatando inclusive que outros colegas seus tiveram esse problema:

(...) se fosse só uma coisa só comigo seria uma coisa pontual, mas eu percebi que foram todos, com todos os orientandos ele fez isso, até minha parceira de Mestrado, passamos eu e ela, nós passamos por tudo igual, ela também mudou o tema umas quatro vezes, ela não, né, o professor via que o tema não avançava e mudava o tema... mas esse não avançar era porque precisava de mais suporte, mais direcionamento, orientação mesmo... como diz o nome “orientador”, era para dar uma orientação. Talvez faltou uma pessoa que... que devesse pegar mais firme na condução de uma orientação. (CORA, Entrevista)

Inclusive, quando pedi para que definisse o que é uma assessoria em sua concepção, Cora se referiu também a essa dimensão social, comentando que sempre recomenda o CAPA para colegas que estão enfrentando dificuldades no processo de escrita. O principal aspecto que utiliza para se referir à assessoria é o de lapidar o texto aos poucos e adquirir confiança:

(...) se uma pessoa chega e fala, “olha eu não estou conseguindo escrever, estou tendo uma dificuldade”, aí você pergunta: “por quê?” “Ah, não estou conseguindo escrever, o meu texto está muito bagunçado, eu acho que não estou conseguindo”, esse tipo de coisa. Aí eu falo: “conhece o CAPA?” Então olha, o CAPA são assessorias gratuitas, você leva lá o seu texto, a pessoa senta, lê com você, tenta te ajudar na escrita, na melhor forma de conduzir aquilo, não que vai fazer por você, mas fazendo tudo aquilo, o ligamento entre os parágrafos, é lapidar, você chega ali com a pedra bruta, e sai dali, e vai lapidando aos poucos, né? E com isso a gente vai se sentindo mais confiante... (CORA, Entrevista)

Quando a questioneei a respeito de sua relação com a escrita anteriormente ao mestrado, apesar de se descrever como alguém que não tinha o costume e nem gostava de escrever, Cora comentou que nunca havia considerado sua escrita problemática. Durante a entrevista, não retomou aspectos autobiográficos em relação à infância ou aos tempos de escola em sua relação com a escrita, mas se recordou

de sua escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso e de uma época em que estudou para concursos públicos e teve que treinar redação, e sua percepção é de que sua escrita era objetiva. Cora entende que, no meio acadêmico, esta mesma objetividade não é bem aceita, explicando que se cobrava algo “mais elaborado”:

(...) eu fiz o meu TCC, eu nunca fui aquela pessoa que ficava escrevendo por muito tempo nem que gosta de escrever... Eu sempre fui de escrever sempre muito... minha escrita é muito objetiva né? e o meu orientador também de certa forma é objetivo. Mas a minha cobrança veio porque eu escrevo o que tem que escrever, e eu vejo que no meio acadêmico, principalmente no mestrado, é uma coisa meio editorial né? Uma coisa mais elaborada... então assim, não que eu não quisesse, mas aquela parte – eu acho muito engraçada –, a parte de metodologia, para mim, é pouquíssima, pouquíssima coisa, não tem muito que ficar falando não, tem que ser muito objetiva. (CORA, Entrevista)

(...) eu fiz um cursinho até para fazer um concurso público, e tinha uma aula de Português... Português nunca foi muito o meu forte, meu forte é exatas. Então nesse cursinho, na redação, tinha alguns “macetinhos”, algumas receitas, e eu escrevia bem, ainda mais em redação de concurso, né... tem que ser objetivo, claro, conciso, o mais claro possível (...) (CORA, Entrevista)

Assim, Cora relata uma afinidade maior com a área de exatas e considera que se deu bem ao escrever para os concursos e utilizar “fórmulas” e “macetes” mais “objetivos, claros e concisos”. O que parece pesar, para a participante, é a concepção da escrita na área acadêmica como algo “editorial” e “elaborado”, estilo com o qual não se identifica e diz até considerar desnecessário na seção da metodologia. Entendo que essa visão de Cora, que distingue claramente a escrita de concursos como mais “objetiva” e a escrita acadêmica como “elaborada”, parece denotar uma visão bastante segmentada da atividade da escrita – como se escrever um texto do gênero que dialoga com os concursos fosse uma atividade bastante distinta da atividade de escrever academicamente.

Ao narrar os aspectos mais importantes de sua vida acadêmica, além do CAPA (com as assessorias e o curso do CAPAcitação), Cora enfatiza a importância de ter feito uma disciplina na Psicologia, cujo tema foram estigmas envolvidos no processo da escrita: a partir dessa experiência, a autora começou a questionar e refletir sobre a existência do “letramento adulto”, conceito que associo à ideia do Letramento Acadêmico (MARINHO, 2010). Alguns dos “estigmas” a que Cora se refere ressoam com os mitos mencionados por McCarthy e O'Brien (2008), que desafiam os consultores dos *writing centers*: “(...) Mitos, como ‘bons autores somente escrevem uma versão de seus textos’, ‘revisão é uma palavra sofisticada para edição’

e ‘bons escritores nascem com um dom mágico’(...)” (MCCARTHY; O’BRIEN, 2008, p. 37, minha tradução⁸³).

Eu fiz uma disciplina isolada da Psicologia que era sobre os estigmas de você escrever, era sobre o bloqueio da escrita, sobre subjetividade... não falava bloqueio, mas o nome da disciplina era subjetividade... (...) e ali nessa disciplina ela falou uma coisa que eu nunca, que eu jamais pensaria: existe o letramento adulto. Daí eu pensei: “mas como assim professora?” Ela falou: “não é porque você sabe ler e escrever que você faz aquela escrita bonita, né? Elaborada...” (CORA, Entrevista)

O último curso que eu fiz no CAPA trouxe muito isso, um ego que as pessoas escondem... (...) mostrou alguns slides de alguns autores que disponibilizaram seus rascunhos de seus estudos, o que demonstrou que ninguém escreve assim bonitinho do dia para noite... algumas pessoas têm mais facilidade, mas isso é com o treino e com o tempo. Eu vejo assim, em um mestrado, se eu não treinar através de escrita, por meio da escrita com outros colegas, que estejam no mesmo contexto, é muito difícil escrever melhor, eu pelo menos preciso de um comparativo, preciso de alguém que seja um pouco melhor ou igual, mas que cresça junto... e até a escrita com meu próprio orientador, de a gente escrever junto e tal...(CORA, Entrevista)

Também relaciono esses estigmas à teoria de romantização da escrita de Cruz (2017), em que a atividade de escrever ainda é historicamente influenciada por visões de escrita datadas do Século XIX, como por exemplo que escrever é uma atividade espontânea, que revisar é vergonhoso e que a escrita seria uma atividade intelectual ao invés de prática – uma atividade que requer tentativa e erro. Assim, o último excerto demonstra como Cora parece ter sentido muita falta, justamente, desse “treino” da escrita, bem como de atividades sociais para que desenvolvesse essa prática: iniciativas como o *peer learning*, grupos de estudo ou até mesmo uma participação mais ativa do orientador, numa possível escrita conjunta. Essas atividades que implicam a socialização da escrita se relacionam, portanto, com uma concepção de escrita como processo ao invés de produto, como uma atividade essencialmente social.

Quando a participante refletiu sobre sua escrita em nossa conversa, recordou de suas atribuições como tutora com os alunos da instituição de educação à distância e de como dava conselhos e ajudava outros escritores. No entanto, considera que o contexto de ser aluna de mestrado a trouxe, como ela mesma define, “pesos”. Alguns dos trechos a seguir trazem exemplos do que Cora considerou como pesos em sua

⁸³ Myths, such as ‘good writers only write one draft,’ ‘revising is a fancy word for editing,’ and ‘good writers are born’ with a magical ‘gift’”.

trajetória, que variaram desde questões a respeito de sua impressão a respeito da própria escrita, o fato de ser bolsista e ter dedicação exclusiva, até a importância e a idade da instituição, a comparação com os colegas e o julgamento de seu orientador.

(...) mas é engraçado, eu falava muito isso com a Hannah... para eu fazer para os outros... eu fui tutora né? eu orientei muitos TCCs e tal, e eu dava todas essas dicas e ajudava na construção da escrita... parece que o mestrado trouxe um peso muito grande para mim, né. (...) Minha expectativa era de sair mas mestre, era de ter uma escrita melhor, era de ter tido um grupo de trabalho, de ter escrito com um grupo de pessoas, que eu pudesse aprender... e foi minha primeira vez em uma instituição Federal, então aí vinha todo aquele peso, né? Nossa, aqui tem só os melhores né, eu tenho que escrever muito bem, eu não vou sair assim, né... É uma questão de honra, sabe? eu fui colocando peso, peso, peso... então tudo isso, o bloqueio da escrita não é somente um ponto, são vários, (...) até o peso da idade da faculdade, ah, é uma universidade centenária né, uma das melhores...(CORA, Entrevista)

Mesmo que tenha passado por algumas experiências que trouxeram outras visões do processo de escrita, a experiência mais marcante de Cora no meio acadêmico foi relacionada ao seu caso de depressão e bloqueio da escrita. A pesquisa de Cruz (2017) tematiza justamente esse bloqueio em relação à produção de textos, defendendo que esse fenômeno deve ser encarado não como algo na dimensão individual e subjetiva, mas sim como uma consequência maior da organização psicossocial da escrita na universidade. Rezende e Sallas (2019) também se remetem a esse movimento de individualização das emoções na escrita, quando, na realidade, trata-se de um fenômeno sociológico. Inclusive, Cora mencionou outros colegas e conhecidos que passaram por situações e dificuldades semelhantes na escrita durante nossa conversa, o que pode demonstrar que esse não se trata de um caso isolado.

Não é possível explicitar aqui as causas que levaram Cora a essa condição, tampouco cabe a este trabalho abordar esses aspectos em detalhes. No entanto, a participante relata diversas inseguranças e cobranças, que podem ter contribuído para seu problema de saúde, relacionadas ao orientador, ao fato de ser bolsista e às complexidades do meio acadêmico.

Eu tive depressão, eu tive esse bloqueio, tive que pedir afastamento e tudo mais porque realmente nem eu imaginava isso, então foram algumas questões, foi muito complexo, o próprio meio acadêmico te suga ali, te julga muito... Principalmente porque eu fui bolsista, que também é uma cobrança que não é nem do orientador nem da instituição, é uma cobrança pelo meio discente mesmo, “como assim você só está aqui para escrever estudar e você não está conseguindo?” Eu via isso, quanto mais tempo eu tinha, menos eu conseguia fazer. (...) Eu sei que há um grande preconceito na

academia, de alguém admitir: “Olha, tive um bloqueio de escrita”. O meu orientador soube, né? Eu falei claramente para ele: “olha, eu não estou conseguindo escrever”. No início, a primeira vez que eu falei para ele que tinha procurado o CAPA, ele falou: “não fica perdendo tempo procurando questões que vão te atrasar”... Eu acho que ele nem entendia o que era o CAPA. Aí eu fui escondida [risos]. Eu tive muito medo, até hoje eu tenho medo do meu orientador, aquele medo assim... O que ele vai pensar? (CORA, Entrevista)

Relacionando a perspectiva institucional do CAPA a esse excerto, é possível inferir que há um desconhecimento a respeito da proposta do centro pelo orientador de Cora. É importante considerar que, nesse caso, o docente parece não ter conhecimento a respeito das atividades que o centro realiza e a área na qual está atuando. No entanto, referir-se a um espaço de diálogo sobre a escrita como “perder tempo com questões que irão atrasar” remete a uma concepção produtivista e individual de língua, em que o diálogo a respeito do andamento do trabalho implicaria produzir menos e “se atrasar”. Essa concepção reproduz a concepção de texto como produto, remetendo a uma visão estruturalista e moderna de escrita. Cora ter resistido a esse comentário e ter frequentado as assessorias “escondida” demonstra o quanto a assessoranda realmente necessitava desse espaço de diálogo – até mesmo por diversas questões, ainda, da relação orientanda-orientador nesse contexto.

Em um momento posterior da nossa conversa, Cora deixou claro que, apesar de todas as questões, ficou satisfeita com seu trabalho, e que se esforçou para manter outros aspectos de sua vida e de sua identidade “blindados” – principalmente sua relação com sua família, ou seja, sua identidade como mãe e esposa. Também deixa claro como foi necessário, nesse processo, estabelecer alguns limites para manter sua saúde.

(...) [no momento da defesa] eu estava bem preparada com a minha dissertação, eu estava contente com meu trabalho apesar de tudo que eu passei. (CORA, Entrevista)

(...) cada um tem sua vida seu contexto, sua família. Eu tenho filha, conheci várias pessoas que terminaram casamento... eu blindei algumas partes da minha vida para que eu não perdesse algumas outras coisas, então eu blindei minha família, blindei minha filha, blindei meu marido, para que eu não os perdesse, claro que eles tiveram muita compreensão comigo, né, (...) aí pela metade, com apoio psicológico, eu fui estabelecendo alguns critérios para mim também. Como, por exemplo, olha, você vai estudar de segunda a sexta, e no sábado e domingo não... se você não for fazer sexta, você também não vai fazer sábado e domingo. Então eu deixei esses dois dias para a família, para cuidar da minha espiritualidade também, e outras questões. (CORA, Entrevista)

Quando a questionei se sua relação com a escrita estava abalada, Cora mencionou como passar pela experiência do mestrado, da depressão e do bloqueio na escrita afetou não só sua experiência mais imediata, mas também modificou sua projeção do futuro e a fez recalcular seus planos. No momento de nossa entrevista, a participante estava finalizando as modificações no texto final da dissertação, e atuando em um comércio. Mesmo após passar por esses processos e finalizar o mestrado, Cora deixa claro que não se sente pertencente a essa comunidade, tampouco se sente “uma mestre”.

Nos trechos a seguir, ela comenta as decisões tomadas nesse sentido, bem como o lugar que a escrita ocupa no momento em sua vida. É possível perceber que ela deixa explícito que não tem problemas em escrever um e-mail – o que dá o nome de “comunicação” ao invés de “escrita” –, mas que no momento não gostaria mais de ter contato com o gênero “artigo” – claramente associado à comunidade discursiva da academia (IVANIČ, 1998). Esta separação entre a escrita “para comunicação” e a escrita acadêmica se faz clara em seu discurso, demonstrando o quanto sua visão a respeito do processo de escrita muda de acordo com sua percepção a respeito do gênero textual, sendo dificultado em relação à escrita acadêmica.

(...) me fez desistir de algumas questões infelizmente, né, de querer continuar como professora mesmo. Eu vi que esse lado, não sei se vale a pena na minha questão profissional, eu gosto de paixão dar aula, mas... todo esse processo do mestrado me levou a isso. Eu vi que olha, Thais, sinceramente, eu saí de lá com um diploma, mas não que eu me sinto pertencente, não me sinto uma mestre. Eu não me sinto. E aí, para eu atuar dessa forma, eu prefiro não atuar. (...) realmente o lado acadêmico para mim vai ficar em *stand-by*... e aquilo que eu almejava, “ah, vou fazer concurso, vou ser professora”, mudou agora há dois meses. (CORA, Entrevista)

Eu não fiz novas tentativas de escrita e eu não quero fazer tão cedo. (...) pode ser que daqui um tempo eu vou repensar, mas hoje, como o meu novo ofício também profissional não requer isso... então o que traz benefícios para minha vida tanto profissional como financeira é a minha comunicação, não é minha escrita entendeu? Então por que eu vou ficar lutando com uma questão da escrita que eu não consigo? E prejudicando a minha saúde, minha questão financeira? Então é uma questão que eu também tenho que aceitar. Lógico que esse processo realmente agravou, mas eu não deixei de escrever... só que minha escrita é corporativa, eu sei escrever um e-mail eu sei escrever uma questão assim... Mas se me perguntar, por exemplo, começo meio e fim de um artigo eu não quero pensar nisso por um bom tempinho, sabe? (CORA, Entrevista)

Por fim, ao falar na entrevista sobre o que percebe que mudou em sua escrita após o processo das assessorias no CAPA, Cora percebeu que o principal aspecto foi

sua confiança, e que apesar dos momentos difíceis, finalizou o mestrado com confiança em seu próprio trabalho:

(...) eu estava com a Hannah, tinha acompanhamento psicológico, lógico que não era o papel dela, mas isso me ajudou muito a melhorar também, ter essa confiança em mim mesma e confiança nas minhas decisões. Sabe, eu não deixei de fazer nada que eu precisava no meu trabalho, era só essa questão da estética escrita... a estética da escrita, o nível de perfeição que exigia pra mim não era uma coisa nata minha, talvez não seja, talvez eu nunca vá escrever tão bonito assim, mas é a forma que eu tenho de me comunicar, então por isso que existe, né? (CORA, Entrevista)

5.1.4 Hannah e Cora: a relação

O processo de assessoria entre as duas iniciou em julho de 2018, após Cora ter apresentado seu trabalho em um seminário de dissertações e teses do seu Programa de Pós-Graduação. Sua principal motivação foi buscar ajuda por conta de uma mudança em seu projeto de pesquisa – tema que foi recorrente na narrativa das duas participantes a respeito de seu processo, já que acarretou muitas dificuldades no processo de escrita de Cora. Percebi, também, que a relação entre Cora e seu orientador foi estabelecida com algumas dificuldades, similares aos problemas emocionais e pessoais que interferem na relação orientando-orientador que Viana (2008) aponta.

Apesar da relação entre as duas ter perdurado por mais de um ano – e ainda perdurar – as minhas observações dos encontros entre as duas se concentraram no último trimestre de 2018, época em que as duas mantinham encontros semanais, quando possível, ou quinzenais a depender da disponibilidade das duas. A duração das assessorias não era rigorosamente 50 minutos, e sim flutuava entre 50 minutos a uma hora e meia. Normalmente as duas utilizavam computadores – cada uma o seu, o que difere de práticas geralmente associadas a “*tutoring*” em diversos contextos. Os manuais e “*do’s and don’ts*” avaliados na seção 2.7 deste trabalho, de Cornell University e Wake Forest, não se referem explicitamente aos meios em que o texto é trabalhado durante as sessões de consultoria. Alguns outros manuais de *writing centers* aos quais tive acesso durante eventos e visitas técnicas, como o das instituições LAVC e Otterbein University, mencionam o trabalho com o “paper” em versão física – e, neste caso, aconselham que o membro do *writing center* procure intervir o menos possível e deixe que a escritora ou escritor sejam protagonistas em

relação ao texto. O Guia CAPA aconselha o mesmo tipo de protagonismo das escritoras e escritores: “O controle e o manuseio do de papéis ou notebook também deve ficar a cargo dele. Tudo isso colabora para que a pessoa tenha sensação de controle sobre seu próprio trabalho. Se você precisar fazer algum ajuste ou sinalização no texto, peça permissão (‘Posso usar o mouse?’). (CAPA, s/d, p. 10).

Logo na primeira assessoria que observei, em setembro de 2018, algumas das questões apontadas pela trajetória das duas ficaram evidentes. Ao pedir o consentimento para realizar as observações, Cora não apresentou restrições, e comentou que eu observaria a assessoranda mais “perdida” do CAPA. Na primeira assessoria, Cora havia acabado de receber um retorno de um capítulo de sua dissertação – um *feedback* de seu orientador, e as duas repassaram juntas algumas questões apontadas por ele. Já é nítida a presença do orientador pairando sobre a assessoria, como se fosse um “terceiro elemento” em suas conversas. Elas releem comentários que foram feitos por ele e vão discutindo, sempre ponderando questões apontadas por ele. Selecionei alguns trechos de minhas anotações feitas nas observações que explicitam o quanto o orientador estava presente na conversa:

“Vamos reler a regra para você entender, mas já ia falar que é melhor você obedecer ao seu orientador” (HANNAH, Assessoria 1)

“Flor, eu queria que você me ajudasse a corrigir questões de Português, entendimento. Questões que meu orientador apontou” (CORA, Assessoria 1)

“Meu orientador disse que posso ir para a qualificação com o capítulo sobre teoria”. (CORA, Assessoria 1)

Na primeira assessoria que observei, em especial, foram abordadas pelas duas muitas questões de norma padrão no texto, como o uso de “este/esse”, vírgula e sintaxe. Pude perceber que Hannah utilizava alguns recursos, como ler a regra de um site na internet, ler alguns trechos do texto em voz alta, fazer perguntas que facilitassem que Cora pudesse entender como construir suas frases. O trecho a seguir demonstra um pouco dessa dinâmica:

Hannah utiliza muito o recurso de ler em voz alta. Elas releem a frase e Hannah sugere que seja inserido um ponto, e recomeça a frase com outra ideia. “Tira esse ‘garante’.” “Portanto, o FUNDEB permite...” “coloca o ‘contudo’”. “O FUNDEB garante?” “Ah, mas o FUNDEB não é uma pessoa” “o FUNDEB aonde?” Cora diz “perai” e relê novamente o trecho em voz alta e digita em seu computador. (Minhas anotações, Assessoria 1)

A dificuldade de mudar de tema e recomeçar apontada por Cora no momento de nossa entrevista também foi abordada logo na primeira assessoria entre as duas. A assessoranda comenta como ela gostaria de iniciar um capítulo em uma página em

branco, e a assessora a todo momento procura estimulá-la a reaproveitar o texto que já havia escrito. Ao final da primeira assessoria as duas têm um momento justamente para debater essa questão:

Cora diz: “queria começar a questão do marco legal em uma página em branco”. Hannah responde: “não, pode começar dessa aqui, pra que começar do zero?” Percebo que Cora quer se “desprender” da introdução e começar numa página nova. Cora lamenta sobre como foi difícil escrever 18 páginas do projeto para depois não aproveitar nada disso: começar do zero e voltar a “lamber” um texto em que já colocou muito esforço. (Minhas anotações, Assessoria 1)

Já na segunda assessoria, duas semanas depois da primeira, Cora chegou ao espaço do CAPA com algumas frutas para Hannah e as duas se abraçaram. Desde minha primeira observação já havia percebido que as duas eram próximas, mas esse gesto deixou ainda mais explícito que a dinâmica entre as duas era, também, de amizade. Nesse dia, Hannah havia acabado de retornar de um congresso, e no início da sessão as duas discutiram sobre como foi esse trabalho. Desconheço, na literatura, exemplos de assessorias que ocorram dessa forma: com uma relação que, além de ser duradoura ao longo de quase um ano, extrapole o espaço do centro de escrita e se torne uma amizade. Essa conexão entre as duas se mostrou central para a dinâmica dos encontros, assim como o fato de Hannah também se colocar como escritora e estudante da pós-graduação nos diálogos entre as duas. Apesar de Hannah ser a assessora, ela também compartilhava com Cora questões de sua vida acadêmica, demonstrando como eram seus processos. Isso era importante para desmistificar muitas das visões por vezes idealizadas que Cora tinha do processo da escrita no geral e que tornavam o seu próprio processo mais dificultoso, como apontado na seção anterior.

Além disso, no início da segunda assessoria, Cora demonstra muita propriedade a respeito de dados de sua pesquisa, a respeito do financiamento e custo de alunos nas instituições municipais de educação infantil. Comenta a respeito dos resultados de acordo com cada tipo de instituição (conveniadas ao município ou não), fala sobre o aumento ou queda no número de matrículas e demonstra conhecer intimamente os documentos das Lei de Diretrizes e Bases da Educação que embasam seu trabalho. É importante ressaltar que, apesar de ter dúvidas com o processo de escrita, Cora se mostra confiante e sabe explicitar a relevância de sua pesquisa.

As duas passam então a ler, juntas, a seção de resultados do texto de Cora. Mais uma vez Hannah propõe, no momento da assessoria, a leitura em voz alta. Cora faz perguntas para Hannah de diversas naturezas, que variam desde quais textos referenciar, como utilizar um conectivo, como utilizar recursos de pontuação. As perguntas a seguir ilustram algumas das perguntas feitas:

Quero dar continuidade, como eu digo, continuo com a frase assim mesmo? (CORA, Assessoria 2)

Aqui, eu vou por um autor ou vou pelas leis? [referindo-se à citação] (CORA, Assessoria 2)

Essa aqui não tem que citar a página? (CORA, Assessoria 2)

Novamente Hannah, como assessora, auxilia e utiliza a conversa e o momento da assessoria para não apenas reler o texto em voz alta e abordar questões mecânicas da escrita, mas também para questionar e mediar o processo da escrita de Cora em consonância com o que ela necessita fazer naquela seção específica do texto.

Elas discutem muito as escolhas e o modo de construir as frases, e a Hannah media [faz mediação da] a escrita: “em suas palavras, como você descreveria a importância da pedagogia?” Hannah pede a Cora: “Eu quero que você leia em voz alta. e você vai me dizer o que você entendeu disso aí. Em sua experiência com pedagogia... o que é uma pedagogia? Onde nós temos normalmente pedagogos em nossa vida? Como isso entra nessa parte do texto?” (Minhas anotações, Assessoria 2)

Outra nuance de sua autobiografia como escritora que fica clara nessa assessoria, que também foi mencionada em sua entrevista, é a dificuldade de Cora de dominar o que ela entende como o “modo acadêmico” de escrever, mais rebuscado, “editado”. À medida em que o encontro se aproxima do final, após reler dois parágrafos, Cora faz o seguinte comentário:

Tudo isso que eu falei, eu queria falar academicamente, de uma forma mais “tchan”. (CORA, Assessoria 2)

A terceira e última assessoria entre as duas observada por mim, já em dezembro de 2018, foi o último encontro realizado entre as duas naquele ano. Já iniciam a conversa quando Hannah a questiona se havia falado com seu orientador, e Cora reporta um sentimento de mágoa, já que ele a havia “ignorado”. A principal questão que permeia esta assessoria é a solicitação feita pelo orientador a respeito da reformulação dos objetivos de pesquisa. Mesmo com Cora decidindo que deixará esta etapa para o final do trabalho, esta questão volta a aparecer no meio e no final da assessoria.

Neste ponto de sua pesquisa, Cora já havia passado pela banca de qualificação, bem como havia acabado de realizar entrevistas com diretores das escolas para obtenção de seus dados. Então, relata para a assessora quais haviam sido suas impressões durante esse processo. Enquanto a assessoranda fala, Hannah toma nota de algumas questões pontuadas por ela e apenas a escuta. Ao final do relato desse processo, mesmo sem nenhum comentário por parte da assessora, Cora anuncia:

Eu tinha vindo com a ideia de refazer os objetivos, mas agora falando com você, me caiu a ficha que não é isso que tenho que fazer. (CORA, Assessoria 3)

As duas então se voltam para o texto da dissertação, lendo em voz alta alguns trechos. A dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa retorna após a leitura e discussão de três parágrafos, como é possível depreender a partir do trecho a seguir retirado de minhas anotações:

As duas estão lendo um trecho sobre a comparação dos cursos dos centros de educação infantil. Hannah pergunta se é esse o objetivo da pesquisa. Cora responde que esse dá um caldo, mas que está focada em analisar os contratos.

Logo em seguida Cora comenta que o orientador não retornou nem mandou novas tarefas, e discutem a questão do orientador se sentir confortável ou não com o novo caminho que a pesquisa tomou, e a especialidade do orientador.

Como investigar o orçamento e questões financeiras seria da alçada do orientador, mas Cora diz: “meus olhos brilharam” para ir pelo caminho dos contratos.

Resolvem então mandar um e-mail para o orientador e escrevem juntas, por sugestão da Hannah. O tema é “Reunião de orientação pós banca”. Hannah diz: “um e-mail simples, explicando como a ausência de opinião do orientador está atrapalhando e emperrando seu desenvolvimento da pesquisa”.

Redigem o texto e explicitam a necessidade de reunião para discutir questões. Hannah pergunta então, “quais são as questões”. Depois Cora muda de ideia, dizendo que “não quer delimitar isso antes da reunião”. (Minhas anotações, Assessoria 3).

Demonstrando um traço que julgo ser comum no processo de assessoria das duas, Hannah e Cora percebem a necessidade de redigir um e-mail para o orientador e mudam rapidamente o foco inicialmente estabelecido para que a necessidade contingente daquele encontro seja contemplada. Novamente ressalto o quanto esse modelo de assessoria é incomum e desconhecido por mim na literatura e nos manuais até então. Nos manuais, a recomendação é de, durante a sessão, ater-se a um trecho de um texto ou “paper”, normalmente acadêmico. Apesar de encorajar as assessoras e assessores a ser flexíveis e perceber as necessidades das pessoas com quem trabalhem, nem mesmo o Guia do CAPA menciona esse tipo de flexibilidade que

Hannah e Cora apresentam em sua dinâmica. Em grande parte, percebo essa flexibilidade como decorrente das assessorias recorrentes que possibilitam o trabalho com textos mais longos, como a própria dissertação.

Quando a assessoria chega ao final, Hannah estabelece uma tarefa para Cora, a ser mandada por e-mail, que é redigir três parágrafos da justificativa da pesquisa. Este é outro recurso comum no processo das duas, o estabelecimento de tarefas e acompanhamento delas por parte de Hannah. Ainda, por ter sido o último encontro do ano, Cora entrega um presente para Hannah, agradecendo, em um momento emocionante:

Você é um estímulo que me mantém e me ajuda a nunca pensar que eu posso desistir desse trabalho, muita gratidão, você sempre estará no meu coração e na minha história. (CORA, Assessoria 3)

“Não sei nem o que falar, eu aprendo com você, e é isso que dá sentido para as coisas que eu faço” (HANNAH, Assessoria 3).

FIGURA 3 – HANNAH E CORA



FONTE: Rodolfo Correa, a partir de foto tirada por mim (2020).

Esta representação da assessoria demonstra o momento em que Cora apresentava Hannah. Em minhas observações, percebi também a linguagem corporal das duas. Sempre se sentaram lado a lado, com muita proximidade, até mesmo seus braços e pernas se encostavam. Cora sempre tocava o braço de Hannah e vice-versa, uma ajeitava o cabelo da outra com bastante liberdade. Theriault (2015), em seu capítulo *Body Language and Tutoring in the Writing center*, discorre a respeito das diferentes implicações da linguagem corporal nas sessões de tutoria e como é um aspecto que deve ser levado em conta. Sobre a proximidade física, o autor ressalta o quanto culturas diferentes percebem o espaço pessoal de forma diferente, e que os limites e expectativas nem sempre são claros em uma relação. No caso de Hannah e

Cora, a linguagem não-verbal estabelecida entre as duas foi muito natural e decorreu do nível de intimidade que construíram ao longo do tempo.

Por mais que em momentos as assessorias se voltem para questões de gramática, coesão e coerência, percebo que os encontros entre as duas aludem questões muito mais amplas que isso: tocam o modo como Cora foi construindo a pesquisa, a organização do texto, a organização do próprio processo de escrita (se deve começar pela introdução, pelos objetivos, etc) a relação com o orientador. A mediação de Hannah passa até mesmo pela escrita de emails para o orientador. Os recursos que Hannah utiliza, como ler em voz alta, passar algumas tarefas para a próxima assessoria, tirar momentos das assessorias para organizar o tempo e as tarefas, remontam ao seu “chapéu” de professora, e funcionam muito bem na dinâmica entre as duas.

Cora deixou claro, em nossa entrevista, o quanto sentiu falta da real orientação em seu processo de mestrado, inclusive deixando claro o quanto vê Hannah como sendo capaz de ser uma ótima orientadora. Hannah assume, perante a visão de Cora, diversos papéis: amiga, psicóloga, orientadora. Ao falar da relação entre as duas durante a entrevista, Cora explica:

é uma amizade (...). por mais que ela esteja lá a distância a gente mantém muito contato, ela realmente foi uma ótima, uma excelente orientadora em tudo, sabe... eu falo para Hannah, se um dia porventura eu fosse fazer um doutorado, eu queria você como minha orientadora. E lógico, eu nunca vou falar nunca, se um dia eu for fazer o doutorado, vai ser bem diferente, eu vou querer conhecer muito bem o orientador, eu vou querer conhecer muito bem como conduzem os seus trabalhos. (CORA, Entrevista)

Eu falo para ela [Hannah] que ela foi até uma psicóloga, acho que também esse é um pouco o trabalho do CAPA, acalmar a pessoa... que a pessoa que chega ali chega desesperada, chega um pouco já com medo... senão não teria aquele lugar né, igual: vai na academia porque você tem que emagrecer, você vai na igreja porque você precisa ficar melhor, então cada lugar é específico para cada coisa né? Então sim eu vejo o CAPA assim... ele está nos meus agradecimentos, todos do CAPA, porque eu vejo assim, se não fosse o CAPA realmente eu teria desistido com toda a certeza, eu teria desistido do mestrado. (CORA, Entrevista)

A concepção que Cora tem do CAPA parece se relacionar intimamente com a de um centro de acolhimento, em que escritores com problemas podem ser acolhidos e “acalmados”. Assim como interpretei que as mudanças de tema na pesquisa e a relação com orientador foram relevantes para Cora, a percepção que Hannah compartilhou no momento da entrevista reforça esse aspecto:

(...) lembro dela [Cora] muito confiante, muito contente, falando sobre todas essas coisas, de um trabalho e uma importância, uma contribuição muito importante para a área, tentando desenvolver, e a gente não foi fazendo de pouquinho em pouquinho. Mas, nesse período de dois ou três meses, eles mudaram três vezes de tema. Essa mudança de tema desembocou em uma pressão e uma insegurança muito grandes por parte dela. (...) Talvez ela tenha pensado, 'não adianta eu escrever tal coisa se ele [o orientador] vai mudar o meu tema de novo. Não adianta eu escrever tal coisa, assim eu vou mandar para ele vai mudar tudo.' (HANNAH, Entrevista)

A assessoranda lembrou, durante nossa conversa, o quanto Hannah a ajudava a baixar as expectativas a respeito das tarefas que deveria realizar. Ao final de sua fala, expressa no trecho a seguir, Cora menciona o fato da assessora “estar no doutorado”. Interpreto que, além do vínculo de amizade que as duas criaram, o fato de Hannah já ter passado por um processo de mestrado trazia uma visão de autoridade em relação ao gênero acadêmico (IVANIČ, 1998), bem como agrega um prestígio social e institucional em relação ao campo (BOURDIEU, 1991) da vida acadêmica. Cora mencionar explicitamente que Hannah a tranquilizava ao dar conselhos por ser estudante do doutorado demonstra o quanto Hannah ter este status a posiciona, aos olhos de sua assessoranda, como detentora de um maior capital simbólico no âmbito da vida acadêmica.

A Hannah me acalmava muito nisso: “Cora, calma para pensar, não fique sofrendo por antecedência...” “Olha, pronto, era isso que ele [orientador] pediu”. Então para algumas coisas, ele pediu algumas coisas que eu pensava “meu Deus, vou ter que rasgar tudo que eu fiz e fazer tudo de novo”, aí ela falava: “não, calma, olha, é só é só isso e isso”. E realmente às vezes eu criei um bloqueio até com a questão do relacionamento com meu orientador. Então a Hannah foi assim uma pessoa que... ela me acalmava nesse sentido, fazia todo esse intermédio com orientador no sentido de me acalmar... porque eu gastei muito lenço do lado dela, às vezes eu ia nas assessorias... me lembrando isso eu até me emociono, mas eu só chorava, né? Foi um momento muito difícil, porque batia aquele desespero e ela sempre trazendo uma leveza em tudo, calma, não é isso e tal. Ela falava: “agora vai dar certo, olha só, é isso aqui, não é mais nada do que isso”, porque ela está no doutorado. (CORA, Entrevista)

Assim como a assessoranda, Hannah explicou na entrevista que a relação entre as duas se tornou uma amizade. Ela comenta o quanto se identificou com a assessoranda, inclusive o quanto as duas têm algumas de suas identidades em comum, e o quanto também teve espaço, nesta relação, para compartilhar também questões do seu próprio processo – ainda, o quanto considera que isso foi importante para que Cora pudesse se sentir menos sozinha e parte de uma comunidade. Hannah, falando sobre a relação entre as duas, relata:

A gente já tinha uma abertura em uma confiança para falar, que a gente precisa trabalhar em outras e outras questões... Então nossa relação foi uma relação muito próxima... daí são outras questões que também entram... não vou dizer que todas as pessoas que entram no CAPA como os nossos assessorados viram amigos pessoais, de forma alguma... São pessoas que a gente trata com educação de forma amigável. Mas algumas pessoas vão se abrindo, e a gente vai ter uma relação maior, e a gente passou muito tempo juntas... foi um processo muito longo né? Então chegaram momentos em que ela disse “Hannah, deixa eu ver como você está fazendo... você está passando pelo quê?” Aquele processo de comparação, “só eu que estou com dificuldade para escrever? Só eu que vivo isso?” Então eu também fui mostrando, a gente foi conversando, fomos escrevendo um pouco mais e fazendo de pouquinho em pouquinho, de acordo com a especificidade dela. (...) E ela é evangélica, e eu sou católica, então eu acho que essa nossa identidade também cristã nos ajudou de certa forma a nos unir mais. Por que eu estou colocando isso? Para dizer como várias coisas se encontram né? Acho que a confiança além de ser da pessoa de Letras, que já passou por isso, para ela criar confiança também uma pessoa que está ali e que ela pode contar (...) acho que estar trabalhando no CAPA, e estar em contato com outras pessoas ela começou a ver que isso era muito comum e começou a procurar mais, entender mais, perceber que isso é uma questão comum – e quando eu falo comum é perceber que não é uma questão só dela, não ou sabe? não é uma coisa individual... se sentir mais parte de uma comunidade, não era uma coisa acontecendo com ela isoladamente. (HANNAH, Entrevista)

Destaco, do trecho acima selecionado da entrevista de Hannah, o quanto há a identificação das identidades entre as duas até mesmo para além da pós-graduação e dos processos de escrita, mas também em suas crenças religiosas. Além disso, fica explícito novamente o quanto Cora pareceu sentir falta de uma maior socialização em seu processo de escrita durante a escrita de sua dissertação, principalmente por trazer estes temas à tona no momento da assessoria, comparando e questionando a assessora em relação ao seu processo. Portanto, reitero minha interpretação de que a assessoranda valoriza uma concepção social do processo de escrita, através das interações e diálogos, similar à visão proposta por Murray (2014) ao teorizar a respeito do *writing center*.

De maneira similar à Hannah em sua entrevista, quando ressalta a importância de se compartilhar questões parecidas no âmbito da relação entre as duas –, Cora também relata em sua fala a respeito da importância do CAPA em sua trajetória:

(...) eu achava que todo mundo escreveria bonito de primeira, e não é assim. E minha relação com a Hannah também, algumas vezes eu voltei a escrever e pensava assim na Hannah, ela faz assim, faz assado, então é muito bom quando você tem uma pessoa fazendo uma coisa do seu lado, mostrando como é o processo. (CORA, Entrevista)

Concluo, então, entendendo que a relação entre Hannah e Cora se constitui como um vínculo de longo prazo que se iniciou no CAPA e se tornou uma amizade, perpassada por identificações entre as múltiplas identidades das duas. Essa relação pôde aumentar a confiança de Cora a respeito de seu texto, visto que encerrou seu mestrado confiante com sua dissertação. Ainda, as assessorias também permearam a relação de Cora com seu orientador, auxiliaram a assessoranda a reinterpretar algumas pressões e autocobranças que estava sentindo a respeito da vida acadêmica, e a reconstruir suas concepções sobre a escrita e sobre escritores.

A seguir, sintetizo os principais aspectos discutidos em um quadro. A intenção do quadro é apresentar quais entendimentos de língua e escrita são trazidos por cada uma das participantes para a relação, e como essas concepções são transformadas ou ressignificadas nessas relações. Ainda, trago as visões de cada uma das participantes em suas posições de escritora e assessora, observadas em cada participante nas entrevistas (individualmente) e nas relações (ou seja, como a identidade de cada uma acaba influenciando a da outra nas relações. Por fim, apresento os entendimentos e as expectativas que as participantes trouxeram individualmente para as assessorias, e como esses entendimentos eram ressignificados nas relações. Esse quadro também será repetido para os outros estudos de caso subsequentes, seguindo a mesma estrutura.

QUADRO 3 – HANNAH E CORA: VISÃO GERAL

	Hannah	Cora	Relação Hannah-Cora
Postura com relação à escrita/língua	Entende escrita como dialogada e como um processo. Entende o texto como reflexo de suas múltiplas identidades, alinhando-se a uma concepção pós-estruturalista de língua. Capital cultural e linguístico: dá acesso a reconhecimento e oportunidades na academia.	Parece ver a escrita acadêmica como separada de outros tipos de escrita (para “comunicação”). Entende a escrita acadêmica como mais complexa e rebuscada, e parece sentir que não a domina.	Hannah, após a relação, parece ter a mesma visão de escrita. Já Cora passou por uma ressignificação, questionando o imaginário do bom texto como produto acabado e derivado de um dom mágico.
Entendimento de si como escritora/assessora	Como escritora, considera-se confiante, mas acredita que seu processo é sofrido, já que faz muitas leituras antes de iniciar a escrita. Vê-se como escritora complexa, perpassada por	Como escritora, não tinha afinidade com a escrita, mas nunca havia considerado sua escrita problemática até ser aluna de mestrado. Teve bloqueio da escrita, agravado por diversos	Após o CAPA e atuar como assessora, Hannah passou a utilizar outros recursos e voltar ao texto considerando mais o leitor e com um maior distanciamento. Já Cora, apesar de não

	Hannah	Cora	Relação Hannah-Cora
	múltiplas identidades no ato da escrita. Como assessora, percebe como influenciada por todas suas outras identidades, e procura ter uma postura de “igualdade”, buscando apagar momentaneamente as relações de poder para que sua assessoranda se sinta ouvida. Prioriza outras demandas do momento, sendo bastante flexível.	fatores, e encerrou o mestrado com pouca afinidade com os gêneros acadêmicos.	ter encerrado o mestrado tendo afinidade com a escrita acadêmica, sentiu-se mais confiante ao longo do processo das assessorias, e finalizou o mestrado satisfeita com seu trabalho final.
O que busca nas assessorias/seu entendimento de assessoria	Entende a assessoria como escuta atenta, espaço de aprendizagem mútua. Considera a trajetória dos sujeitos, e a distingue das atividades da Psicologia.	Entende a assessoria como um recurso de auxílio às pessoas que não estão conseguindo desenvolver sua escrita de maneira satisfatória, lapidando habilidades para aumentar a confiança em relação aos textos.	Como Cora esperava uma ajuda e o aumento da confiança, e Hannah considerou suas trajetórias e demandas nas assessorias, a relação não apenas correspondeu às expectativas de Cora como também se tornou uma amizade e as interações entre as duas se expandiram para além do espaço do CAPA.

FONTE: A Autora (2020).

Alguns aspectos dessa relação serão mencionados na seção final deste capítulo, onde comento temas recorrentes entre as três relações desse estudo de caso múltiplo. A seguir, descreverei a relação entre duas outras escritoras observadas, Hilda e Rosalind.

5.2 HILDA E ROSALIND

5.2.1 Hilda e Rosalind: introdução

As assessorias de Hilda e Rosalind no CAPA ocorreram de modo pontual entre os meses de setembro e outubro de 2018. As duas se encontravam

semanalmente, às quartas feiras no fim da manhã, e os encontros perduraram por 8 semanas. Observei-as logo no início de minha etapa de observação da pesquisa, sendo a assessoria 1 desta relação a terceira no total das 20 sessões observadas por mim no geral. No entanto, comecei a acompanhá-las quando já estavam ao final desse período de assessorias, ou seja, não acompanhei o início da relação, mas pude observar as sessões finais. Inclusive, presenciei uma espécie de *feedback* sobre o processo de assessoria entre as duas em um dos encontros observados. O tema principal das assessorias era a dissertação de Rosalind, apesar de terem trabalhado também, nas últimas duas assessorias, com um artigo que a assessoranda planejava publicar.

Os encontros ocorreram próximo à data de sua qualificação, e sua duração não variou mais do que 40 a 50 minutos. Após a demanda específica de Rosalind ter sido cumprida, as duas não voltaram a se encontrar. Tudo era facilitado pela dinâmica de que Rosalind enviava o texto previamente ao momento da assessoria, e assim as duas utilizavam o momento da assessoria para rever os comentários, reler alguns trechos que geraram dúvidas na leitura prévia de Hilda e discutir a pertinência de certos termos ou certas construções de parágrafos sugeridos por Hilda ou opções iniciais de Rosalind. A prática da comunicação por email e do envio do texto a ser trabalhado na assessoria previamente ao encontro é algo que desconheço na literatura e manuais dos *writing centers* ao redor do mundo. Os centros relatados em pesquisas lidas normalmente operam em dois sistemas: com horários marcados ou com o “walk in”, em que alguns membros da equipe estão disponíveis no centro para atender autoras e autores sem a necessidade da hora marcada. Em ambos sistemas não há o envio prévio do texto.

No CAPA esta prática é comum e está descrita com mais detalhes no Guia, citado a seguir:

Nosso processo de assessoria começa antes mesmo do encontro presencial. Após o agendamento feito pelos interessados, o assessor recebe um e-mail com dados de contato do assessorando, a fim de confirmar a data do encontro. Em seguida, o assessor envia um e-mail para o assessorando lhe dando boas-vindas. Nesse momento, o assessor explica um pouco sobre o serviço e perguntar sobre a área de atuação e o motivo do agendamento de quem será atendido. Esse primeiro contato é de extrema importância para ambas as partes, pois, a partir desse e-mail, os assessores conseguem se preparar melhor para o encontro, enquanto assessorandos têm a oportunidade de elaborar suas dúvidas com antecedência. (CAPA, s/d, p. 5-6)

A seguir, descreverei individualmente cada participante desta relação, discutindo e analisando suas trajetórias acadêmicas e relação com o CAPA e as assessorias.

5.2.2 Hilda

Hilda, a assessora, tem 23 anos e é estudante do 9º período do curso de bacharelado em Letras - Inglês na UFPR. O primeiro contato de Hilda com a universidade foi na área de História, mas sua graduação foi interrompida; retornou então, dois anos depois, para cursar Letras. Hilda relata, ao falar sobre sua trajetória, que estudou em escolas particulares por grande parte de sua infância. Apesar de perceber que no senso comum há um entendimento de que as escolas particulares trariam um “melhor preparo” em relação à escrita e aos gêneros textuais em geral, Hilda se sentiu despreparada – gostaria de ter tido maior contato e domínio dos gêneros acadêmicos com que tem que trabalhar na universidade. Quando a questionei a respeito de sua relação com a escrita, a assessora mencionou estes aspectos:

Hilda: Bom, a escrita... ela nunca foi um foco assim da minha carreira, nem acadêmica – na escola a gente via muito pouco. (...) Sim, a gente recebeu um preparo muito bom, mas não tinha nada de escrita... nada. Acadêmica muito menos. A gente escrevia para o Enem, escrevia para [o vestibular da] a Federal... a gente nunca escrevia para outro leitor. (...)

Thais: Então você acha que essa coisa de considerar o leitor foi uma... consciência que você adquiriu recentemente?

Hilda: Sim, eu acho que sim. Foi eu acho que foi nos primeiros momentos que eu entrei na universidade que eu percebi que os meus trabalhos não estavam sendo entendidos pelo professor. Apesar de eles estarem daquela estrutura que sempre foi exigida de mim, eles não estavam sendo argumentativos, não estavam discutindo nada, eram muito superficiais e aí eu tive que aprender a andar assim nesse universo que não era muito conhecido para mim então... foi difícil, mas deu.

Hilda, logo em um dos meus primeiros questionamentos na entrevista, já mencionou o aspecto acadêmico. Mesmo quando indaguei a respeito da escrita de modo geral, apesar de mencionar que no passado já “escreveu fanfics, contos e crônicas por gostar”, Hilda retomou a questão de que nunca havia planejado a escrita ou escrito com um leitor em mente. Quando perguntei a respeito de sua escrita previamente à universidade, ela respondeu que era uma relação “casual”, e que sua

falta de preocupação com o planejamento e com a metodologia da escrita foram fatores que causaram um impacto quando chegou à Universidade:

Eu nunca escrevi para alguém, eu sempre escrevi só para mim.
(HILDA, Entrevista)

Ela [a relação com a escrita] era bem... casual. Quando eu precisava escrever, eu escrevia, nunca escrevia por gostar. Quer dizer, eu já escrevi por gostar, escrevia fanfic, crônicas e contos, mas não... eu nunca me dediquei assim para procurar uma maneira melhor de escrever, para ter um método específico de escrever ou ter um plano... coisas assim, que não envolvam a escrita mas que tinham a ver com a escrita eu não me dedicava muito. Então, foi um pouco um choque quando eu cheguei numa universidade que exigia que eu pensasse mais e escrevesse melhor do que eu estava acostumada, que é algo que a gente não vê na escola. (HILDA, Entrevista)

É importante mencionar que, assim como as demais assessoras desta pesquisa (Hannah, no doutorado com a tese, e Ana Maria, apresentada posteriormente neste trabalho, no mestrado com a dissertação), Hilda estava vivendo um processo intenso de contato com a escrita no momento da entrevista, já que estava finalizando sua monografia. Em relação a esse processo, a assessora percebeu algumas dificuldades – apesar de se considerar uma boa escritora e segura, o processo de transmitir suas ideias para o texto se mostrou dispendioso e demorado:

(...) eu não sou uma pessoa que escreve facilmente, assim... a minha orientadora falou uma coisa que eu percebi que é verdade: que eu edito enquanto estou escrevendo. Então eu não gosto de escrever uma frase, só deixar aquela frase e só depois voltar e editar. Eu gosto de deixar ela perfeita, daí eu consigo construir o meu pensamento nas outras frases, só assim consigo seguir o fluxo. Então eu pauso muito para escrever. Tipo, eu escrevo uma linha, daí paro, leio aquela linha daí eu leio o parágrafo inteiro, aí eu vejo se faz sentido, aí eu vou para outra frase então é um pouco demorado para mim. (...) tem sido difícil tentar escrever porque tudo que eu quero está na minha cabeça, só que passar para o papel que é complicado para mim (...). Então eu estou tentando passar mais tempo sentada escrevendo... por mais chato que seja, do que só pensar nos problemas que eu levantei na minha monografia. Mas eu acho que eu sentar e tentar colocar tudo de uma maneira lógica que é difícil para mim, porque de resto a base eu já tenho, acho que a língua tá ok e a estrutura tá ok. (HILDA, Entrevista)

Ainda que o processo de escrever seja considerado trabalhoso, quando questionada a respeito de sua impressão sobre si mesma como escritora, a participante afirma que é confiante, que gosta de escrever e que tem facilidade em se colocar nos seus textos:

Sim, eu me coloco. Eu estou debatendo se eu vou colocar na minha monografia a primeira pessoa ou terceira, mas eu acho que vou colocar a primeira porque é uma monografia que eu fiz... [risos] E eu quero que

o texto diga que fui eu que fiz! Sim, eu gosto de ter essa marca autoral bem forte nos meus textos. Mesmo quando não é um texto como a monografia, quando é um ensaio para uma matéria, eu sempre coloco a primeira pessoa. Apesar que... é bem raro, porque geralmente eu não estou falando de mim... eu estou falando de alguma outra coisa. Mas se eu percebo algo, se eu fiz uma análise... aí sim eu me coloco. (HILDA, Entrevista)

Hilda teve contato com o CAPA através do professor Ron, no seu segundo semestre no curso de Letras em 2016, quando fez uma disciplina com ele. Ela se lembra de que desde que o professor mencionou a criação do centro durante as aulas, e ela já ficou interessada – teve acesso ao material virtual através do drive do CAPA, e inclusive auxiliou em algumas traduções antes mesmo de integrar a equipe oficialmente, em caráter voluntário. Na época, Hilda era professora de Língua Inglesa no programa Inglês sem Fronteiras, quando, inclusive, fomos colegas. A importância de sua experiência como docente será abordada com mais detalhes nessa análise, já que tem relação com a experiência de Hilda como assessora. Já percebendo sua afinidade com o processo de tradução e revisão, cursou, no primeiro semestre de 2017, a disciplina de Língua Inglesa Escrita V, voltada para a revisão e assessorias, e participou do primeiro processo seletivo do CAPA em 2017.

Apesar de sua fala demonstrar que o seu processo de escrita é longo e não linear, Hilda relacionou aspectos de sua vida prática que foram diretamente modificados por conta de sua relação com sua escrita e com texto. Quando a interoguei a respeito de sua confiança, ela afirmou se sentir uma escritora segura, além de considerar que algo que mudou muito em relação à sua escrita desde que começou a participar do CAPA foi a sua consciência de que há um leitor para seus textos. Sobre sua trajetória, ela relata:

Eu notei que quanto mais eu me colocava num trabalho acadêmico ou quanto mais eu me colocava na escrita, como autora ou como tradutora, num trabalho, (...) eu também me colocava mais na minha vida pessoal, eu falava, eu dava mais opiniões... Na assessorias também, ou quando tem reunião [da equipe do CAPA], às vezes eu falava mais na reunião, porque sentia que eu estava num lugar em que não iria ser reprimida... como se eu estivesse com um papel assim, eu estava só eu e o branco, não ia ter nenhuma outra resposta. Então, quando eu estou mais presente nos meus textos eu também fico mais presente nas minhas traduções e nas minhas assessorias, como eu, o que eu acho, mais do que o que os outros podem achar. (HILDA, Entrevista)

Percebo, então, que suas identidades no âmbito *self as author*, ou seja, sua presença autoral no texto, e seu *discoursal self*, ou sua identidade no âmbito dos

gêneros acadêmicos (IVANIČ, 1998) se complementaram, nesse caso, e melhoraram a partir de seu sentimento de pertencimento ao CAPA. Ela relata que estar no CAPA a fez ter contato com textos de outras áreas e disciplinas em que o autor utilizava a primeira pessoa e falava de si mesmo. Hilda conta que os textos que utilizavam a primeira pessoa “ressonavam alguma coisa nela”, e que foi percebendo que na área de Letras essa questão é bem aceita. Considero que, no CAPA, através da leitura e contato com diferentes textos, pôde então vislumbrar outras possibilidades autorais e se perceber com maior autoridade e domínio em outros espaços. Muito dessa vivência parece ter sido adquirida, também, através do papel de tradutora que desempenha no centro. Com sua participação nos editais de tradução, Hilda pôde expandir seu contato com diversas outras áreas do conhecimento, criar glossários, entrar em contato com autores e expandir seus repertórios em relação à escrita acadêmica.

Quando, em nossa entrevista, surgiu o tema a respeito do que seria considerado um bom texto, Hilda comentou que dá prioridade, em seu próprio processo, para questões de organização textual, e audiência e de que o texto passe uma mensagem clara:

(...) um texto bom é um texto redondinho, que você não sai perguntando “o que é isso?” ou “o que essa pessoa quis dizer com isso?” (...) Esse tipo de coisa tem que estar sempre sendo explicado no texto. (...) Pessoalmente, um texto bom é um texto que passa uma ideia, mesmo que ela não seja super bem amarrada, se ela faz sentido, tá bom. (HILDA, Entrevista)

No momento em que pedi para que definisse o que é uma assessoria em sua perspectiva, Hilda começou utilizando a noção de “ajuda”, complementando também com a noção de “leitor externo” do texto. Tanto no momento da entrevista quanto em algumas de suas práticas observadas por mim, percebi a postura de Hilda como atuante no sentido de “solucionar problemas” na relação com a escrita. Portanto, parece-me que seus entendimentos de texto e de assessoria se alinham com, por exemplo, concepções de natureza mais prescritivas, como por exemplo a do Longman *Guide to Peer Tutoring* (GILLESPIE; LERNER, 2008).

Em sua perspectiva de assessoria estão presentes tanto a figura da assessora como uma leitora externa ao texto, quanto de uma especialista que pode ter maior experiência com um certo gênero ou comunidade discursiva (IVANIČ, 1998). Entendo que Hilda, apesar de estar numa fase de sua vida acadêmica que seria considerada inicial (a graduação), se mostra bastante segura em seu papel como assessora e entende que, por mais que nem sempre tenha contato com algum gênero

em específico, poderá ajudar os escritores. Esta segurança transparece em sua definição de assessoria, principalmente por se incluir como membro do “grupo de apoio” que auxiliará as escritoras e escritores.

Assessoria é uma... uma ajuda, assim. Se você tem algum problema com a escrita, seja ele qual for, e você precisa que alguém de fora leia o seu texto e fale, por exemplo, se ele faz sentido. Ou sei lá, se você não sabe escrever um artigo e você precisa de alguém que saiba como estruturar um artigo. Se bem que isso é um trabalho do orientador... mas às vezes essa figura não está lá presente, então a gente está aqui como um grupo de apoio, um grupo de suporte para escrita acadêmica. Então assessoria é isso, é um suporte. E mesmo que a gente não tenha experiência com um determinado gênero, nós vamos fazer o máximo que nós pudermos para ajudar... é esse o princípio. (HILDA, Entrevista)

No trecho acima, é possível perceber também que a participante pondera a respeito do papel do orientador nesse processo, e chega à conclusão de que, para os casos da ausência de orientação, o CAPA poderia surgir como uma alternativa de “apoio”. Hilda se considera uma assessora experiente e que no geral tem experiências positivas. Ela se define como uma assessora “compreensiva”, e que procura realizar encontros que sejam mais centrados nas assessorandas:

Eu deixo a pessoa falar mais do que eu, geralmente ela tem bastante coisa para falar e aí eu deixo a pessoa falar... mas se ela não está falando, eu tento criar um diálogo e geralmente funciona – mesmo quando a pessoa é tímida, eu faço perguntas sobre a pesquisa, os interesses, daí as pessoas se abrem mais (...). (HILDA, Entrevista)

Quando a questioneei a respeito dos seus aspectos como assessora que considera que são mais frágeis, ela apontou a sua falta de preparação, ou seja, que nem sempre lê o texto com antecedência e prefere deixar para o momento da assessoria:

Meu ponto fraco às vezes eu acho que é a preparação para uma assessoria. Porque por exemplo, se tem um texto, um artigo que a pessoa quer ver, e ela me mandou, às vezes eu leio por cima e eu vejo assim os pontos que eu vou trabalhar com a pessoa. Eu não super preparo uma coisa, assim... acho que deu para perceber eu não gosto de preparar aula, então se tem algo que é necessário preparar, algum material, eu não faço, eu vou lá no agora com a pessoa. (HILDA, Entrevista)

Neste momento da conversa, retomamos um aspecto de sua autobiografia, quando Hilda deixou claro que, quando professora, não gostava da atividade de preparar aulas. A participante percebeu que dar aulas “não era aquilo que ela queria” em dois momentos de sua trajetória. Apesar de ter atuado como professora de Inglês

para crianças e adolescentes em uma escola particular de idiomas e ter gostado da experiência, quando começou seu curso de Licenciatura essa visão mudou. Inicialmente, nas aulas de matérias relacionadas à área da Educação, Hilda não se identificou nem se interessou pelos temas relacionados a pedagogia (posteriormente mudou sua habilitação para Bacharelado em Estudos Literários), e quando foi docente no programa Idiomas sem Fronteiras⁸⁴ percebeu outras incompatibilidades. Neste trecho a seguir, Hilda relata a ambiguidade e os aspectos negativos de sua época de docência no IsF:

Foi nessa jornada dando aula no IsF que eu entendi que [dar aulas] não era bem aquilo que eu achei que seria, porque que exigiu muito de mim emocionalmente e questão de tempo também... era algo que eu não conseguia planejar muito bem. Eu não consigo planejar aula, assim, eu não gosto de sentar e planejar o que eu tenho para fazer, eu gosto de ter uma aula pronta e dar aquela aula do jeito que eu quiser... só que [no IsF] tinha algumas limitações que foram colocadas sobre a gente, (...) eu sentia que eles [os alunos] vinham preparados para uma coisa, daí a gente falava “é outra coisa” e tinha muita evasão... enfim, eu não me acostumei com essa parte meio triste de ser professora, que é sair de uma sala e pensar: “poxa, não foi boa essa aula”... Aí eu sinto que ser professora foi bom, foi bom para minha comunicação. Eu acho que eu falo melhor do que eu falava antes (...), mas eu não me acostumei com o trabalho, com todas as exigências que a gente tinha que seguir como professora, eu não curti muito. Sei que ainda posso dar aula, mas não sei se eu faria isso. (HILDA, Entrevista)

Destaco a percepção de Hilda a respeito de sua própria atuação como docente, já que alguns dos aspectos citados pela assessora quando descreveu sua experiência como professora também se repetem quando falamos sobre as assessorias. As percepções comuns à docência e às assessorias são a falta de afinidade com a atividade de se preparar previamente, e o sentimento de “tristeza” e insegurança que diz sentir ao ter a impressão de que não conseguiu ajudar ou que a aula não foi boa. Observando algumas dessas semelhanças, a participante comenta que dar assessorias é a atividade que menos gosta de realizar dentre suas atribuições no CAPA, e que se pudesse permaneceria apenas fazendo traduções e revisões. Quando abordamos algumas das experiências desconfortáveis nas assessorias, Hilda contou:

Não diria que me senti desconfortável, mas foi o mesmo sentimento de eu sair de uma sala de aula pensando “será que eu ajudei essa

⁸⁴ Vale ressaltar que o programa Idiomas sem Fronteiras é uma experiência docente diferente daquela de das escolas de idiomas, já que os cursos do IsF são voltados para a comunidade acadêmica, tem curta duração e têm como tema habilidades acadêmicas específicas para contexto de internacionalização.

peessoa? Será que respondi tudo do jeito que era para ser?” Teve, bastante tempo atrás, um assessorando que eu lembro até hoje... eu ficava me debatendo se eu deveria ou não falar para ele que a escrita dele não dava para entender. O texto estava em inglês, mas ele queria só ver se as seções do artigo estavam com as informações que elas precisavam... e elas realmente estavam, só que o Inglês estava confuso. Aí eu acho que... [hesitação] foi o erro da minha vida. Eu deveria ter falado para ele: “você precisa de uma revisão de Inglês”. ... porque o texto dele, na verdade, o estudo era muito legal e provavelmente muito relevante para a área... só que ele não tinha passado essa ideia com a língua. (...) Então eu fiquei meio mal depois e pensei que eu poderia ter falado. Essa foi uma situação em que eu saí meio triste da assessoria. (HILDA, Entrevista)

Outro dos fatores que deixa a participante desconfortável é o que foi apontado por ela como “diferença de expectativa” entre o que o CAPA anuncia que é a assessoria, e o que as assessorandas e assessorandos realmente têm em mente que irá acontecer no momento do encontro. Essa questão surgiu quando a indaguei a respeito de sua visão a respeito das assessorias para o CAPA como centro, e ela ressaltou que, apesar de achá-las importantes, é necessário suprir essa “falta de comunicação” a respeito do “que vai acontecer durante o tempo da assessoria”. Ainda, Hilda considera que os encontros seriam mais bem aproveitados se cada bolsista pudesse trabalhar prioritariamente com temas e áreas com os quais têm mais afinidade.

Hilda: Às vezes chega um assessorando com um artigo (...) e eu tenho que ficar naquele texto assim, exige muito da minha mente quando eu não gosto do assunto (...) e quando é uma coisa mais que me interessa, eu me invisto mais no que está escrito.

Thais: Faz sentido. E você comentou que você não gosta tanto de fazer assessoria pelo tempo que demanda... tem algum outro motivo que vem na sua mente além desse?

Hilda: Tem aquela ansiedade de saber quem é a pessoa que vai aparecer pela porta... porque eu nunca tive nenhum assessorando que deu problema nem nada (...), mas às vezes eu tenho receio de talvez falar alguma coisa errada (...)

Thais: E aí dentro das suas atribuições dentro do CAPA... você daria prioridade para as outras se possível escolher?

Hilda: Honestamente, eu daria prioridade para tradução. Porque é uma prática que eu gosto bastante. Eu ainda poderia dar assessoria para quem me pedisse, mas eu preferia só ficar na tradução porque eu gosto muito de tradução, e nas assessorias eu às vezes não sinto que eu ajudo muito as pessoas. Mas acho que isso vem da minha prática como ex professora, de sair da sala e me sentir mal por não estar fazendo nada para ensinar esses alunos, ou de não estar tentando o máximo que eu puder, enfim....

Thais: Então você acha que as assessorias têm um pouco a ver com a sua prática de professora?

Hilda: Eu acho que sim, acho que a comunicação quando você tá no “one on one” ali ela tem que ser bem... uma coisa mais didática, assim, quando você vai explicar alguma coisa. E eu acho que isso é uma visão de professor. Quando eu não vou com essa ideia [de explicar], quando um assessorando pede alguma outra coisa que não tem a ver com isso,

aí é mais tranquilo para mim porque eu não tenho que ter uma autoridade sobre o que eu estou dizendo... aí eu vou lá e leio, e isso é mais tranquilo para mim.

Thais: Mas já chegou algum assessorando pedindo explicitamente, “ah me explique como que usa a vírgula”, por exemplo?

Hilda: Sim, como fazer uma revisão de literatura (risos). E eu nunca tinha feito uma revisão de literatura, aí eu tive que explicar como fazer uma... então foi um pouco tenso assim, não por ter que aprender a fazer uma coisa e depois explicar, mas sim o “explicar” mesmo, porque eu estava com medo de ter falado alguma coisa errada.

No diálogo acima, mais uma vez Hilda comparou diretamente o desconforto que relatou ter em suas atividades docentes com o desconforto que teve em situações específicas que viveu durante as assessorias. Recorrentemente, aparece seu “medo de falar alguma coisa errada”, associado à situação de ter que “explicar” algo, e que se sente mais confortável quando “não tem que ter autoridade” sobre o que está dizendo. Assim, percebo que, apesar de alguns aspectos identitários seus serem reforçados de maneira positiva no âmbito do CAPA – seu *discoursal self* relacionado ao gênero acadêmico, ou seu papel de revisora e tradutora –, outros aspectos, também pertencentes à sua identidade e que perpassam as assessorias, a deixam desconfortável, como ter que desempenhar uma atividade que considera relacionada ao papel de professora. Além disso, a assessora teve que tratar sobre a escrita de um gênero com o qual nunca havia trabalhado diretamente: algo que poderia ter a deixado desconfortável – mas que é algo tratado como corriqueiro por ela.

Assim, mesmo demonstrando desconfortos com certos aspectos, a assessora apresenta um domínio grande dos processos relacionados às assessorias, e inclusive apresenta autoridade discursiva sobre eles (IVANIČ, 1998). Acredito que principalmente por ter sido uma das primeiras integrantes da equipe do CAPA, participando dos processos de tradução até mesmo antes de sua contratação efetiva como bolsista, Hilda demonstra grande domínio e transita confortavelmente entre as atividades do centro, até mesmo quando não apresenta afinidade com elas. Quando a questioneei a respeito das dificuldades nas assessorias em Língua Inglesa e Portuguesa – ou seja, se sentia mais facilidade em uma língua ou outra, Hilda demonstrou sentir facilidade nas duas:

A assessoria em inglês é mais voltada para a língua – pelo menos as pessoas vêm com a ideia de que a gente vai ver língua e gramática – e a outra é mais voltada à coesão, coerência e organização do texto. As questões linguísticas eu sei responder... mais ou menos, porque sei quando você tem que colocar um artigo na frente do substantivo, mas eu não sei o porquê [risos]. Eu só sei que tem que colocar. Mas mesmo assim eu ajudo as pessoas nesse quesito. Então eu sinto que

os dois aspectos são igualmente fáceis para mim, tanto a questão linguística quanto coesão e coerência. Acho que não faz diferença, as duas línguas pra mim tá ok. (HILDA, Entrevista)

Através de sua participação no centro, Hilda pôde descobrir esta grande área de afinidade: a tradução. Percebo que seu maior domínio, dentre todos os processos do CAPA, parece ser com o papel que desempenha como tradutora. Tendo participado como voluntária em processos de tradução até mesmo antes de ser efetivamente bolsista no centro, sua experiência com a tradução parece ser ainda mais vasta do que as demais atividades, e a participante afirma ter grande interesse na área. Sua identidade como tradutora se mostra mais predominante do que o de assessora no âmbito das atividades do CAPA:

Hilda: Eu nunca tinha feito tradução antes do CAPA que não fosse traduzir uma música na internet que ninguém ainda tinha traduzido (risos) (...) a minha primeira experiência com tradução foi aqui no CAPA. (...) Foi um pouco... um choque. Mas deu certo.

Thais: E hoje em dia é um dos seus interesses de pesquisa, digamos assim, a tradução?

Hilda: Eu gosto muito da tradução, eu fui no ENTRAD [Encontro Nacional de Tradutores]... Eu acho que é um campo muito rico, e que está sempre mudando. Então eu estou estudando adaptações agora, e adaptação é um tipo de tradução se você for pensar de acordo com certos teóricos. Então abrange muita coisa e é um assunto muito interessante para mim. (HILDA, Entrevista)

Outra das principais contribuições de sua atuação no CAPA, como mencionado anteriormente, foi no sentido de criação de uma consciência a respeito dos leitores de seus textos. Hilda, portanto, passou a planejar melhor seus textos após suas práticas como assessora e tradutora, como relatou em nosso diálogo:

Eu acho que sim [houve uma mudança provocada no processo de escrita após a assessoria]... aqui no CAPA e com as assessorias a gente aprendeu a ter essa relação mais próxima com o texto e com os outros, de não se distanciar muito do que você quer falar e do seu leitor, então quando eu estou escrevendo eu tenho isso em mente... por isso que eu acho que eu reviso bastante meu texto, eu fico lendo de novo e de novo e pensando: dá para entender? (HILDA, Entrevista)

Em conclusão, Hilda parece ter complementado sua visão de escrita e de leitor através de sua atuação no CAPA. Não apenas através das assessorias, mas também com as discussões, momentos formativos e processos de tradução e revisão no centro, Hilda passou a considerar mais o seu leitor ideal, refletir sobre suas escolhas no texto e se colocar de uma maneira mais clara. Acredito que este processo tenha um reflexo em sua identidade discursiva (IVANIČ, 1998) e, conseqüentemente, em

suas práticas de escrita, que se tornaram mais cuidadosas e com mais etapas de revisão.

5.2.3 Rosalind

Rosalind, a assessoranda, tem 35 anos e é médica especialista em Medicina do Trabalho. Formou-se em medicina em uma faculdade em Santa Catarina. Logo após o término da graduação, iniciou a residência médica em Medicina do Trabalho – no entanto, optou por interromper a residência e continuar apenas com uma especialização teórica após passar em um concurso público para ser perita médica no INSS. No ano de 2011 foi aprovada em um segundo concurso para trabalhar também como médica do Trabalho na UFPR. Após 6 anos atuando no INSS, Rosalind substituiu esse concurso por um cargo de médica sanitaria, emitindo pareceres e trabalhando junto a auditores, no Ministério Público Estadual.

O trabalho com pareceres médicos a incentivou, em 2017, a iniciar o mestrado em saúde pública no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva na UFPR, pesquisando as reclamações relativas à saúde recebidas pelo órgão no qual trabalha. Para se dedicar ao mestrado, Rosalind relatou que não parou nenhuma de suas atividades profissionais – nem na UFPR, nem no Ministério Público, apenas cumprindo um afastamento parcial de 10h em um de seus empregos. Relembra da época de seu mestrado como um processo

(...) bem puxado na verdade. Bastante madrugada e bastante final de semana, que era onde tinha tempo de fazer. (ROSALIND, Entrevista)

Quando, em nossa entrevista, abordamos a relação com a escrita, Rosalind deixou claro que é uma área com a qual sempre teve familiaridade ao longo de sua vida, reconhecidamente desde sua infância. Mesmo sendo advinda de uma cidade do interior, dispondo de poucos livros de literatura e fazendo parte de uma família que não tinha hábitos leitores, ela relata que a afinidade sempre existiu:

Rosalind: eu sempre gostei muito de ler, bastante, muito mesmo de estudar, sempre tive uma proximidade com a questão do português, do idioma, né. (...) Eu gostava assim de ler o que tinha pra ler na época. Eu sou do interior, de Pirai, então o que tinha pra ler era assim, algumas revistas e alguns livros que a escola fornecia. Literatura eu tive pouquíssimo contato na escola mesmo, aí quando eu vim pro ensino médio, que eu vim estudar em Curitiba, ampliou um pouquinho, eu comecei a ter mais contato, mas ainda era assim basicamente aquilo que a escola me fornecia. Em casa também o pessoal não tem,

nunca teve o hábito da leitura, então acabaram que também não me estimularam a desenvolver mais esse gosto.

Thais: Então é uma coisa bem sua, mesmo? Que você foi desenvolvendo, com o que dava...

Rosalind: É, é uma coisa bem pessoal, que naturalmente, assim, desde lá da quarta série.... eu gostava das provas de interpretação de texto, achava aquilo super... nossa olha que bacana, né.... Era uma coisa que na época era novidade, a interpretação de texto, lá em sei lá, 1993, 1994, pra gente era uma super novidade, (...) então eu falava, como é bacana, pensar sobre o que o autor quis dizer, né, o poder das palavras, então sempre me interessou bastante essa área.

O diálogo acima demonstra que a percepção de Rosalind a respeito de seu interesse por “Português”, “Idioma” e “interpretação de texto” remonta à infância, às leituras e ao ambiente escolar. Desde criança a participante já parecia haver desenvolvido um certo nível de consciência a respeito de questões como a audiência e voz autoral, por exemplo, aspectos que, na minha interpretação, a assessoranda considera relevante para seu *autobiographical self* (IVANIČ, 1998). No entanto, quando a questioneei a respeito da importância da escrita em sua área de estudo, Rosalind lamentou a ausência da escrita durante a faculdade de medicina:

Olha... a faculdade não treina você para desenvolver esse hábito [da escrita]. Então você é treinado para outras áreas técnicas... talvez [a Medicina] seja uma das, infelizmente, áreas que você vai ter menos contato com a escrita, menos contato, assim, com qual a importância disso, né... a gente aprende que prontuário é importante, mas sai da faculdade sem fazer um bom prontuário, sem saber fazer uma redação, né, os textos quando a gente sai da faculdade saem todos truncados, a gente não consegue escrever um e-mail... Eu vejo, assim, que [a escrita] é uma coisa que passa despercebida, o importante é aprender a técnica, o plantão, o paciente, a humanização, não sei o que, não sei o que lá. Mas a última coisa que as pessoas vão lembrar, e que os professores vão estimular, é a questão da escrita, até nas provas e em tudo. Então a faculdade afasta muito a gente da questão da escrita, e da leitura. Infelizmente. A gente acaba só lendo livro técnico e acaba não cuidando da própria nossa escrita. Depois, no dia-a-dia, você sente, né, você sente isso porque você vai precisar, fora preenchimento de prontuário você vai precisar preencher outras coisas. Você vai mandar e-mail, você vai fazer um requerimento, você vai mandar uma mensagem no WhatsApp, e isso tudo envolve... saber minimamente escrever. (ROSALIND, Entrevista)

Rosalind demonstra, em seu comentário, uma visão holística a respeito de sua escrita: enquanto Cora separou em sua entrevista o processo de mandar e-mail (“comunicação”) e a escrita acadêmica, Rosalind, quando questionada a respeito da escrita em sua área e sua formação universitária, relaciona diversos gêneros (inclusive o e-mail) à ausência de prática escrita na universidade. Ainda que a assessoranda tenha essa visão a respeito da área da Medicina como um todo, a sua

área em especial, a Medicina do Trabalho, é considerada por ela uma das que mais apresenta afinidade com a escrita:

(...) dentro das áreas da Medicina talvez seja uma das que a escrita mais tem importância, né, Medicina Legal, Medicina do Trabalho, essas áreas que são todas mais burocráticas dentro da medicina; a linguagem, a escrita pesa bastante. É bastante documentação mesmo. (ROSALIND, Entrevista)

Interroguei-a, também, se considera que a escrita que usa em seu dia-a-dia se aproxima da acadêmica. Para isso, Rosalind respondeu:

Minha escrita profissional é próxima de uma escrita acadêmica. Ela não é bem uma escrita acadêmica, porque teria que ter mais rigor, né. Tem pareceres que eu tenho que fazer em uma manhã, temos prazos né, a gente corre com prazos judiciais. Então, quanto mais tempo eu tenho, mais a minha escrita se aproxima de uma escrita acadêmica, e quanto menos tempo eu tenho, mais ela se aproxima de uma escrita técnica. É um *continuum* entre escrita técnica e acadêmica. (ROSALIND, Entrevista)

Para além da Medicina do Trabalho como área, a trajetória profissional de Rosalind a aproximou tanto da prática diária da escrita quanto da reflexão sobre a própria escrita. Assim, a formação de sua identidade como escritora no âmbito dos gêneros acadêmicos, tido aqui como seu *discoursal self*, também perpassa suas experiências profissionais. Nesse processo, vejo como Rosalind reforça as afinidades com a identidade de escritora acadêmica para, posteriormente no mestrado, se apropriar de uma maior autoridade (IVANIČ, 1998) nos discursos acadêmicos. Ela ressalta que sua atuação com pareceres no Ministério Público trouxe uma atenção e um cuidado com seus textos, bem como o mestrado, duas experiências que ela considera como positivas para sua relação com a escrita e que aumentaram ainda mais sua afinidade com o processo de escrever. Os dois excertos a seguir vão nesse sentido:

(...) quando eu também fui trabalhar lá no ministério público acabou que isso, é, potencializou ainda mais [a proximidade com a escrita]. Né, eu me obriguei a mais ainda né me atentar com as questões de linguagem, do idioma, das palavras e fui me aproximando mais ainda disso. E o mestrado me aproximou mais ainda. Então era uma coisa que assim, eu nunca tive dificuldade, diferente por exemplo se fosse... ah, né, uma área de exatas, por exemplo se eu tivesse que estudar sei lá matemática, matemática industrial, engenharia, alguma coisa... seria muito mais difícil. Então quando eu tive que voltar a estudar a questão do Português e tal, foi bem prazeroso assim, né. Foi uma satisfação na verdade. (ROSALIND, Entrevista)

(...) eu tive a sorte de trabalhar no Ministério Público, em que isso é muito valorizado e é muito cobrado... e, né, eu estou abaixo lá na hierarquia, o meu chefe imediato é um procurador que é formado em

Letras, inclusive, e que assim... tem um grande apreço por essa área, e tenta diariamente estimular a gente a melhorar os textos. (ROSALIND, Entrevista)

A partir da menção de seu chefe imediato no Ministério Público, conversamos sobre o que a presença deste chefe representou em sua percepção de si mesma como escritora. Tanto a experiência de conviver com esse chefe no Ministério Público, quanto a experiência do mestrado em si, contribuíram para que Rosalind se considerasse uma escritora mais segura – tanto dos textos técnicos quanto dos textos acadêmicos. Quando pedi para que descrevesse um pouco mais do vínculo com seu chefe e como ele a auxilia com os textos, ela explicou que se relaciona mais com aspectos da norma padrão:

Rosalind: (...) ele ajuda a melhorar a correção, aponta a gramática, vírgulas...

Thais: Então ele dá alguns *feedbacks* sobre essas questões?

Rosalind: Sim, ele corrige os textos, corrige as vírgulas... ele corrige a parte técnica e corrige o Português como se ele estivesse fazendo uma correção de Português mesmo. Então aí o parecer vai pra ele, volta para nós. Ele me ajudou até no mestrado, né, no projeto inicial, corrigiu pra mim, então... na verdade, pela proximidade com ele, talvez eu soube aproveitar essa proximidade e dar uma melhorada boa naquilo que tinha ficado parado por seis, oito anos lá na faculdade. Deu uma desenvolvida, né, essa convivência ali com ele acho que eu consegui aproveitar assim, tenho conseguido aproveitar.

Thais: Então você ainda trabalha com ele lá?

Rosalind: Sim, trabalho com ele. Nosso trabalho já vai pro quarto ano, e eu acho que... pra ele, que conhece ali a minha escrita e o meu trabalho você vê o desenvolvimento... se pegar um texto lá do primeiro ano que eu trabalhei com ele e um de agora, é uma outra coisa assim... a conexão das ideias melhorou né, ele é uma pessoa muito muito racional, tem uma formação em Letras e um apreço por isso, então junta tudo ali. A comunicação para ele é muito importante, e ele acaba passando isso pra gente, então me ajudou muito isso, inclusive no mestrado.

Através deste excerto de nossa entrevista, entendo que a experiência de receber o *feedback* de seu chefe contribuiu para que Rosalind pudesse vislumbrar uma mudança para melhor em seus textos, tanto nas questões de norma padrão como vírgulas e gramática, mas também na “conexão das ideias” e na “comunicação”. Como a participante utiliza palavras como “aproveitar a convivência”, “correção”, bem como ressalta a formação em Letras do procurador, considero que ela tem em seu chefe uma autoridade, uma referência para o que consideraria uma boa escrita. Quando Rosalind menciona sua cooperação com o procurador e o quanto considera sua ajuda, interpreto que, ainda que sua trajetória tenha a escrita como um ato primordialmente solitário, a autora também vê os benefícios de se pensar a escrita como um processo

colaborativo, reconhecendo a importância das contribuições de pares e outros escritores possivelmente mais experientes. Inclusive, sua motivação para frequentar as assessorias no CAPA é relacionada justamente à percepção do leitor a respeito de seu texto, o que demonstra uma concepção mais aberta a respeito da escrita social.

Em seguida na nossa conversa, Rosalind se lembrou de seu trabalho no mestrado como um processo solitário (MURRAY, 2014), dispendioso e por vezes até desesperador. Quando abordamos o processo de escrita de sua dissertação e a questioneei quais foram seus sentimentos sendo autora desse texto importante, ela remete aos sentimentos de realização, solidão e a dificuldade de iniciar a escrita:

Rosalind: Eu senti, primeiro, um desespero. Por que você começa do zero né... o mais difícil é o começo, então você não tem um sumário, você não sabe muito bem como fazer, o contato com o orientador é pouco, porque ele tem muitos alunos, todo mundo trabalha... então você vai pegando algum *feedback* em alguma reunião, mas o contato é mínimo né, então é basicamente você por você. (...)

Thais: E foi prazeroso para você?

Rosalind: Foi prazeroso, mas bem difícil. Foi mais prazeroso quando acabou... depois que acaba é muito prazeroso né, agora ali no momento eu acho que é muito sacrifício mesmo. Você está numa guerra né, eu me via assim mesmo, numa guerra, aqui é guerra. A gente tem mil coisas para fazer né, tem sua família que nem sempre entende bem que aquele isolamento é preciso. Então, no momento, é desespero, você não quer muito falar com ninguém, você quer sentar ali e fazer, para ir finalizando fases, a minha preocupação era assim: essa semana, esse objetivo, nesse dia, esse objetivo, então queria eliminar passos, estabelecendo metas e eliminando: "Nesse final de semana, eu tenho que fazer esse capítulo..." Era uma coisa bem artesanal, mas ao mesmo tempo bem esquemática.

Rosalind abordou, nesse trecho, sua escrita da dissertação no mestrado como uma "guerra", a ser abordada estrategicamente e que demandou muitas concessões e sacrifícios. Ainda, durante os dois anos desse "processo artesanal", a médica não tinha o costume de trocar texto com seus pares, não participou de grupos de estudo, não tinha pares para trocar seus textos, muito devido a sua rotina de trabalho:

(...) a gente não tem tempo para nada assim, nem um grupo de estudos, né... (...) então foi um trabalho assim bem individual e de isolamento mesmo, porque a madrugada que é o horário que a gente tem e o final de semana as pessoas estão em casa, ou dormindo, ou com a família, ou também fazendo as coisas delas né... então a maioria das atividades foi sozinha mesmo. (ROSALIND, Entrevista)

Ao ser questionada sobre sua relação com sua orientadora, Rosalind esclareceu que era uma relação tranquila, porém que o principal fator dificultador era sua falta de tempo:

[a relação] foi assim super amistosa, super tranquila, ela uma pessoa jovem, trabalha muito, parceira do aluno, joga junto, sabe? Em nenhum

momento ela senta, digamos, não é nem aquele orientador que não ajuda, e que atrapalha... (...) A dificuldade é realmente em relação ao tempo, ela tem muitos alunos, ela não orienta só do mestrado, orienta na graduação, na pós, trabalha em outras faculdades particulares além daqui da universidade, então a dificuldade maior era o tempo... mas nos poucos momentos que a gente se reunia e conversava era muito produtivo (...) então ela foi muito muito bacana, e é uma parceira que eu espero levar para a vida, para outras publicações aí. (ROSALIND, Entrevista)

Embora tenham surgido aspectos difíceis de sua experiência no mestrado durante nossa conversa, quando a perguntei sobre sua relação com a escrita e sua segurança, o mestrado é aludido como algo majoritariamente positivo para sua trajetória. Rosalind traz uma forte compatibilidade com a área acadêmica que sempre existiu, e relata como o mestrado pôde trazer essa reconexão com seu projeto principal para sua vida.

Me sinto muito mais segura agora. Antes do mestrado com certeza eu não teria capacidade para escrever artigos sozinha, por exemplo, e enviar e submeter um artigo. Acho que o mestrado me deu um pouco disso, de uma noção como que é faz, como que é cada revista, e me deu segurança. Mudou muito, né? Eu acho que é um divisor: antes do mestrado e depois do mestrado. (...) Como eu já gostava desse universo, só não tinha tido a oportunidade de me aproximar, foi na verdade um grande presente. Foi quase que uma coisa assim... “meu Deus, por que eu não vim fazer isso antes? Onde é que eu estava que eu não estava aqui? Era aqui o meu lugar”. Tanto que eu terminei [o mestrado] e pouco tempo depois eu já estava assim... de qualquer maneira, vou pedir, implorar, pedir uma licença sem vencimento, eu vou fazer qualquer negócio! Mas eu vou fazer meu doutorado. Não tem como... Não tem como eu não fazer. É uma coisa que eu gosto muito, e não poderia passar a vida sem fazer. Acho que seria uma desonestidade comigo mesma, só trabalhar, trabalhar e deixar de fazer aquilo que eu mais gosto mesmo, que é estudar e ter esse contato com o mundo acadêmico. (ROSALIND, Entrevista)

Rosalind procurou o CAPA em um período próximo à sua qualificação, e soube do CAPA através de uma colega de trabalho, mestranda em Letras, que fez assessorias por um período de 2 meses. Todo seu processo de assessorias no CAPA foi facilitado tanto pela possibilidade de utilizar o seu horário de almoço, bem como pela proximidade física entre o espaço do CAPA e o seu local de trabalho. Seu principal objetivo quando procurou as assessorias no CAPA era ter uma visão de fora do seu texto. Este trabalho seria similar a uma revisão, mas não necessariamente algo minucioso e considerando aspectos gramaticais, seria mais relacionada ao tema geral do texto:

Meu principal objetivo era, assim, não deixar passar nenhuma barbaridade que eu não tivesse conseguido identificar [risos]. Eu não

queria que passasse nada absurdamente não compreensível. Então a minha preocupação era: “alguém de fora tem que minimamente entender”, não pode ficar uma coisa assim muito, muito fora. Então esse era o principal objetivo, ter esse *feedback* de alguém que não é da área entender o que eu quis dizer ali. (ROSALIND, Entrevista)

No entanto, quando pedi para que Rosalind explicasse o que é uma assessoria em sua visão, além de abordar a questão da leitura de alguém de fora da área, ela incluiu também o aspecto minucioso, da atenção ao seu texto. A participante usa a palavra “orientação”, que relaciono com o sentido de direcionamentos, e não de uma relação orientanda-orientadora. Essa foi a definição à qual chegou:

Embora não seja uma correção de Português e texto, é uma orientação de Português e texto. Você recebe dicas para seu texto ficar menos truncado, mais compreensível de modo geral principalmente para uma pessoa que não é da área. Ela vai ler e se ela tiver dúvida ela vai te perguntar, então é como se você estivesse debatendo com um amigo ou um orientador, mas que se debruçou sobre aquele texto, realmente linha a linha, palavra a palavra, com a dedicação que ele requer, e essa pessoa vai te dar um *feedback* muito verdadeiro né. E isso é muito bom muito bom: embora não seja uma correção, é quase que uma correção porque ele se dá ferramentas para você fazer a correção. (ROSALIND, Entrevista)

Interpreto de que a inclusão do aspecto “linha a linha, palavra a palavra” que Rosalind menciona se deve também à dinâmica das assessorias entre ela e Hilda, aspecto que será tratado com mais profundidade no tópico a seguir desta análise.

Quando observei as assessorias, Rosalind ainda não havia qualificado seu trabalho de dissertação, mas no momento da escrita deste texto, ela finalizou seu mestrado e tem novos projetos. Desde agosto de 2019 está escrevendo um artigo por mês, meta que faz parte de um projeto com duração de três anos que estabeleceu para entrar no doutorado – o que envolve publicações, leituras, criação de um projeto e estudo de línguas estrangeiras exigidas pelo programa. Seu plano e engajamento na carreira acadêmica através desse projeto demonstram que, como relatado pela participante em nossa entrevista, ela sente que fazer parte da vida acadêmica realmente é “o seu lugar”, reconhecendo, então, um pertencimento a essa comunidade acadêmica e discursiva (IVANIČ, 1998).

Este pertencimento com o qual relaciono o caso de Rosalind pode ser discutido à luz do conceito de comunidade imaginada (NORTON; MCKINNEY, 2011) e de investimento (NORTON, 1995). Rosalind se associa a esta comunidade acadêmica através da busca por seguir participando dela, através das publicações, no presente. Além disso, almeja continuar pertencendo a ela, no futuro, através de seu plano de ingresso no doutorado. Sua imagem de pertencente à comunidade

acadêmica e seu engajamento, então, têm um “maior impacto em sua identidade e investimento” (NORTON; MCKINNEY, 2011, p. 76). Mesmo que a autora reconheça o quanto foi difícil e dispendioso escrever e se dedicar às atividades durante o mestrado, principalmente em razão de ter que conciliar as atividades com sua vida profissional, seu investimento na carreira acadêmica se mostra alto, e sua identidade de escritora e pesquisadora é ressaltada, estendendo-se para além do momento presente em forma de seu projeto para o doutorado.

5.2.4 Hilda e Rosalind: a relação

As assessorias entre Hilda e Rosalind iniciaram em agosto de 2018, após Rosalind ter recebido a indicação do CAPA através de uma colega de trabalho. A assessoranda procurou as assessorias do CAPA para melhor estruturar sua dissertação e, ao final do processo, também fez duas assessorias relativas a um artigo que estava tentando publicar. Seu principal objetivo era que uma leitora externa à sua área pudesse compreender seu texto. Durante o período em que as assessorias aconteceram, os encontros foram sistematicamente semanais (exceto por uma semana em que Hilda teve um compromisso e não pôde comparecer) e dificilmente extrapolaram a duração de 50 minutos, já que eram feitos no horário de almoço de Rosalind, que precisava retornar ao trabalho logo após o término da sessão. A assessoria era centrada apenas no computador de Hilda, e era a assessora mesmo que realizava as alterações no texto.

A primeira assessoria que presenciei entre as duas, em setembro de 2018, era a quinta assessoria de seu processo. Neste encontro, abordaram o final do referencial teórico da dissertação de Rosalind. O primeiro tema abordado pelas duas foi uma questão de erro de concordância verbal e a expressão “é de se dizer que”, considerado por Hilda como “um pouco prolixo”. Os temas que se sucederam foram similares, quase sempre remetendo a questões da norma padrão, pontuação, conectivos, estruturação de parágrafos, frases muito longas – as questões externas ao texto, como falar sobre o mestrado ou a vida acadêmica no geral, não eram muito presentes.

Já pude reconhecer, na primeira observação, a dinâmica que permeou todos os encontros entre as duas. Hilda lia o texto com antecedência e realizava comentários e alterações. Durante o momento da assessoria, as duas se concentravam nas

alterações e comentários feitos, através de leituras silenciosas – exceto em alguns momentos, quando Hilda realizava algumas leituras em voz alta a fim de que Rosalind percebesse que a frase era muito longa, ou que estava sintaticamente “truncada” – e debatiam as possíveis modificações a serem feitas. Quando chegavam a um acordo, Hilda registrava em seu computador, e, ao final do encontro, enviava para Rosalind o texto modificado. Em um dos momentos que Hilda leu a frase em voz alta, as duas debateram:

Hilda lê em voz alta uma frase longa para perguntar se Rosalind concorda que está comprida. Rosalind comenta que “teve umas 30 frases muito compridas, meu Deus, que coisa”. Hilda dá risada e responde: “às vezes a gente entra naquele transe que escreve muito, normal”. Em seguida falam sobre outra frase, e Hilda comenta: “essa estava comprida, mas eu gostei dela, e acho que não tem problema ela estar comprida”. (Minhas anotações, Assessoria 1)

Rosalind se sente à vontade para fazer perguntas para a assessora, tanto a respeito de questões pontuais em seu texto quanto a respeito de temas mais gerais que surgem à medida em que vão lendo o texto. Já nos primeiros 20 minutos de observação, me parece que Rosalind tem na assessora uma referência de “expert” na língua:

Não tem problema tirar os parênteses aqui, né? (ROSALIND, Assessoria 1)
Como que usa o ‘se’? (ROSALIND, Assessoria 1)

Retomo a interpretação de que a autora, apesar de ter desenvolvido a maior parte de sua trajetória como escritora acadêmica de maneira solitária durante o mestrado, valoriza o aspecto social da escrita. Assim, parece ter em Hilda a imagem, similar a de seu chefe, de alguém experienciado na escrita que poderá ajuda-la. Interessante apontar que, no âmbito desta relação, o conceito de poder e legitimidade no âmbito da academia não parece se relacionar tanto com o capital linguístico e cultural adquirido nos níveis de pós-graduação e graduação, como é o caso de Cora e Hannah, quando Cora valoriza sua assessora principalmente por ela ser doutoranda. Neste caso, a legitimidade dos comentários de Hilda se relaciona com sua área de conhecimento: Rosalind valoriza as contribuições, tanto de Hilda quanto de seu chefe, principalmente por serem da área de Letras e terem experiência com o que demonina de “Português”. Portanto, mesmo que a assessora seja estudante da graduação, a assessoranda ainda assim a considera como “expert”.

Apesar dessa dinâmica ser aparentemente muito centrada nos comentários a apontamentos de Hilda, em diversos momentos Rosalind argumentava, dava sua opinião e explicava alguns temas desconhecidos para a assessora. Não apenas questões de conteúdo eram discutidas pelas duas, mas também a própria organização dos parágrafos e a utilização ou não de termos e conectivos. Os dois trechos a seguir exemplificam dois momentos em que, após Rosalind ter argumentado, Hilda concordou com suas sugestões:

Agora que você me explicou sobre esse parágrafo, faz sentido ele ser sozinho. (HILDA, Assessoria 1).
 Uma das frases que Hilda achou confusa, por conta do uso da palavra 'necessidade', foi discutida pelas duas, e Rosalind a explica. Hilda diz: "agora que você me explicou eu entendi", e acha que "dá para deixar" do jeito inicial. (Minhas anotações, Assessoria 1)

As duas participantes discutem questões relativamente externas às questões de coesão textual apenas em dois momentos. O primeiro é quando Rosalind comenta que um dos membros de sua banca de qualificação é bastante rigoroso com as repetições, e as marca em vermelho no texto. O segundo momento é, ao final da assessoria, quando as duas conversam a respeito de um artigo que Rosalind havia submetido para uma revista e gostaria de revisar.

A segunda assessoria observada aconteceu exatamente uma semana após a primeira, no final de setembro, e teve como tema principal o método da dissertação. Pude perceber, então, que estavam seguindo, em seus encontros, a ordem convencionada do texto de dissertações: haviam iniciado pela introdução, finalizado o referencial teórico e agora estavam na parte do método. Hilda começou esse encontro elogiando a escrita da assessoranda, se referindo aos parágrafos específicos dizendo "aqui está bem escrito, muito bom" ou "essa parte eu entendi bem, ficou bem concisa". Logo após esses comentários, a assessora pede para que Rosalind explique uma sigla e explique um termo específico, e então comenta:

Para corrigir essa parte eu precisava de você porque não conseguiria fazer sozinha. (HILDA, Assessoria 2)

Após finalizarem a parte da metodologia – última que Rosalind tinha em sua dissertação até então –, o restante do tempo da assessoria foi usado para uma conversa mais voltada para um *feedback* do trabalho feito até então. Hilda deixou claro que, se necessário fosse, Rosalind poderia marcar mais uma assessoria caso

surgissem novas questões em seu processo de escrita. O trecho a seguir é o registro que fiz do *feedback* entre as duas:

Hilda: O que você achou dos comentários que eu fiz no seu trabalho?
 Rosalind: 95% das coisas que você falou eu concordo e a gente mudou. Uma coisinha ou outra que discordei. Acho que ficou bem mais claro e menos truncado o texto, ficou mais claro para quem está de fora lendo.
 Hilda: Acha que conseguiria fazer isso sozinha?
 Rosalind: Sozinha não, acho que preciso de uma pessoa de fora, estou muito inserida, uso sempre as frases longas e as palavras difíceis.
 Hilda: Acho que seu trabalho está muito bom, bem escrito, o começo estava meio esquisito com frases longas, mas depois eu fui me acostumando, e eu fui mudando muito pouco... o 'nesta toada' eu pensei várias vezes em mudar, mas pensei que é o jeito que você escreve, então tudo bem.
 Rosalind: Sim... e pelo pouco tempo que teve contato, você entendeu bem do assunto para quem não é da área. (Minhas Anotações, Assessoria 2)

Assim, Rosalind tem consciência de que nem todas as sugestões da assessora foram acatadas, e Hilda também tem a consciência que, ao longo das semanas de assessoria, foi se entendendo melhor o estilo e o “jeito” da escrita da assessoranda.

Rosalind demonstra, ao ressaltar sua percepção a respeito da necessidade “de uma pessoa de fora”, uma concepção de língua distinta da assessoranda Cora. Rosalind parece já ter trazido, desde o início dos encontros, uma visão de escrita como dialogada (VOLÓCHINOV, 2019), não apenas individualmente. Contraste sua concepção com a visão de escrita trazida por Cora durante as assessorias, que pareceu ter uma concepção de escrita como dom e predominantemente individual, e foi “desmistificando” algumas ideias que tinha ao longo de seu processo com Hannah e com o CAPA.

O terceiro encontro observado foi no final de outubro de 2018. Após a escrita da dissertação, o tema principal do encontro foi a escrita de um artigo cujo tema era o mesmo da dissertação; este artigo já passara pela revisão do periódico e dos pareceristas, portanto as duas se reuniram para discutir e trabalhar os comentários feitos. Rosalind tinha um prazo curto para submeter novamente o artigo, com as alterações, para a revista. O primeiro comentário entre as duas nessa assessoria foi quando Hilda perguntou para Rosalind onde ela trabalhava – mesmo após quase dois meses trabalhando semanalmente juntas, não haviam compartilhado até então muitas informações pessoais. Rosalind comentou, em seguida, como sua orientadora havia modificado algumas partes do texto do artigo. Até então não havia surgido

comentários sobre a orientação nas assessorias, apenas a referência a um membro da banca. Diferentemente de Hannah e Cora, as informações externas e de dimensões extra-assessoria e extra-texto não parecem interferir tanto ou receber uma importância central para o andamento das sessões entre Hilda e Rosalind.

O diálogo na assessoria seguiu com temas similares aos das que haviam ocorrido, bem específicos ao texto: uso de parênteses, referências anafóricas, frases longas, uso ou não de notas de rodapé. Algo particular desta assessoria foi o diálogo das duas a respeito da publicação do artigo de Rosalind no periódico em questão, e de como ocorrem os aceites e rejeições de artigos. O trecho a seguir apresenta essa discussão entre as duas, quando é possível perceber que Rosalind a princípio tem uma percepção negativa das alterações feitas pelos pareceristas, e a assessora comenta o quanto isso é comum nos processos de publicação:

Rosalind comenta que as alterações são muitas e não sabe como não rejeitaram seu artigo. Hilda comenta que isso é normal: “se fosse rejeitado teria muitas outras alterações”. Rosalind fala: “Realmente, a maioria das frases dá pra entender né?” e Hilda responde: “Claro! Mas é assim mesmo, precisamos sempre do olhar dos outros”. Rosalind comenta como foi bom ter a visão dos pareceristas da revista a respeito dos detalhes técnicos.

Hilda segue olhando o texto e comenta como o parágrafo da metodologia do artigo ficou bem escrito, diz: “acho que você poderia pegar esses parágrafos que estão aqui e adaptar para a dissertação. Muito bem organizado” (Minhas anotações, Assessoria 3)

Sobre o excerto acima, pontuo a relevância de que Hilda, apesar de não ter uma vasta experiência na escrita acadêmica e ser estudante da graduação, já se insere nos discursos sobre publicação, mostrando certo conhecimento sobre os processos de publicação de artigos e periódicos. Essa experiência se relaciona primordialmente com sua experiência no CAPA, e interpreto que sua experiência e o jeito como se coloca com segurança a respeito das publicações tem impacto tanto em sua identidade como escritora quanto em sua confiança como assessora. Para além de exercer influência positiva em sua identidade discursiva (IVANIČ, 1998), seu contato com os processos de publicação no âmbito do CAPA também a beneficia em sua postura como assessora.

Relevante apontar também o quanto, após um processo de 8 semanas, Hilda elogia a escrita da metodologia no artigo e comenta como Rosalind poderia adaptá-la para o texto de sua dissertação. No mesmo sentido, ao final do encontro, a assessora elogia também a construção do artigo, dizendo não ter mais problemas similares aos

que tiveram no processo. Na finalização do encontro, as duas se cumprimentam, e Rosalind menciona como sua orientadora não estaria disponível para prover um *feedback* em tempo hábil:

Hilda: “Não encontrei aqueles probleminhas que a gente tinha na sua dissertação, ficou muito bom! Parabéns! E você fez tudo sozinha!”
 Rosalind comenta como o processo de escrita dela foi corrido, e como foi bom contar com Hilda por conta de sua disponibilidade, afinal a orientadora é muito ocupada, iria devolver o texto no último dia do prazo e se sentiria desconfortável. Rosalind diz: “Brigada, brigada mesmo, não teria conseguido se não fosse você”. Elas se abraçam para se despedir. (Minhas anotações, Assessoria 3)

Na representação de uma de suas assessorias, é possível perceber como se sentavam no momento da assessoria: se sentavam nos lados perpendiculares da mesa – foi a única relação que, ao contrário do que a literatura (THERIAULT, 2015) e alguns manuais recomendam, assessora e assessoranda não se sentaram lado a lado. As duas utilizavam o computador de Hilda, já que passavam a maior parte da sessão trabalhando com os comentários feitos por ela. Em contraste com os manuais de *writing centers* analisados, esta é uma prática incomum, já que o comum é que se trabalhe com os materiais e textos trazidos pelas assessorandas e assessorandos. Na representação das assessorias entre as duas a seguir, é possível perceber que Hilda está utilizando o computador, e Rosalind a observa.

FIGURA 4 – HILDA E ROSALIND



FONTE: Rodolfo Correa, a partir de foto tirada por mim (2020).

Durante os encontros, a assessora mostrava o texto e Rosalind, normalmente debruçada com os braços na mesa, acompanhava. Sua linguagem corporal era mais fechada: as duas se inclinavam na direção do computador de Hilda ao redor da tela. Vejo que isso reflete o quanto, também, suas questões pareciam muito internas – era complexo, por estar observando da mesa ao lado, entender exatamente sobre o que estavam falando, já que a todo instante faziam referências diretas a partes específicas do texto, apontando para o computador. Segundo Theriault (2015), a tendência é que, quando assessoras e assessores se inclinam em direção às escritoras ou aos escritores, estão atentos aos seus trabalhos. No caso de Rosalind e Hilda, percebi

que a atenção era tamanha que não existiam distrações externas como celulares ou outros materiais à vista. As duas demonstravam bastante foco sobre o texto.

Foi perceptível que a dinâmica das assessorias era bastante voltada para as questões de norma padrão, coesão, coerência, gramática e formatação do texto. Foram raros os momentos, durante as observações, em que as participantes comentaram sobre outras questões.

Rosalind, em nossa entrevista, relatou que sua orientadora era muito ocupada e trabalha em diversos empregos, e que raramente dispunha de tempo para uma leitura atenta a seus textos – apenas lia as versões finais da dissertação. Hilda ter se dedicado a uma leitura e comentários prévios se alinhou com a expectativa que a assessoranda tinha, que era de uma leitura atenta (o que no seu discurso fica claro que a orientadora não daria conta) e de comentários a respeito de coesão e coerência do texto.

Quando a questioneei sobre sua relação com Rosalind, a assessora relatou que considerava que as duas tinham coisas em comum, e que sentia uma abertura grande para suas observações. Ainda, faz referência aos momentos em que a assessoranda “não aceitava” suas sugestões, argumentando o porquê ou não. O relato de Hilda a respeito da relação entre as duas remonta, também, ao primeiro encontro entre as duas quando, segundo ela, elaboraram um “plano estratégico para abordar o problema”, ou seja, para a realização do processo das assessorias. Este diálogo foi extraído de minha entrevista com Hilda:

(...) aí depois desse primeiro encontro a gente decidiu que iríamos dividir o trabalho em parte e que eu ia ler em casa antes da assessoria fazer correções ou alterações ou dar sugestões, e durante a assessoria iríamos rever essas sugestões... isso porque algumas dessas sugestões ela foi bem decisiva, ela queria ver todas, ela queria ver se estava tudo certinho e a gente fez isso então em todas as seções do texto. Ela olhava e falava assim: “ah, isso não”. Ou “ah, tem razão, isso aqui precisa mudar”. Então esse tipo de dinâmica a gente vivia durante a assessoria.

Thais: E isso não era no geral no seu protocolo? de ler o texto em casa e fazer alterações ou sugestões antes da assessoria?

Hilda: Geralmente não, era mais raro... a gente teve uma relação bem boa, tanto que a gente sempre conversou por e-mail sobre os textos, e enfim, a gente se dava muito bem, eu me sentia muito confortável com ela. Ela sempre foi muito aberta, acho que apesar de sermos de áreas diferentes a gente tinha coisas em comum que dava certo.

O diálogo acima demonstra como Hilda, mesmo não sentindo muita afinidade com o processo de preparação para as assessorias, adotou essa dinâmica com Rosalind – de ler o texto com antecedência e fazer comentários. Hilda também se

lembrou de como as exigências da orientadora de Rosalind permeavam a relação das duas.

(...) é... eu acho que como graduando a gente tende a não querer enfrentar esse tipo de problema [lidar com o orientador]... então como a orientadora dela não queria repetições em um parágrafo, então uma palavra repetida não podia acontecer para orientadora... a gente cuidava para que isso não aconteça porque no campo dela a orientadora é quem está na primeira linha dos autores. (...) (HILDA, Entrevista)

Rosalind, em nossa conversa, também se refere a aspectos predominantemente positivos no modo que se construiu a relação entre as duas, ressaltando a disponibilidade, paciência e atenção da assessora em seu processo. Quando a questioneei a respeito de possíveis tensões por Hilda ser aluna de graduação, a autora reforçou que seu objetivo era que uma leitora de fora pudesse dar um *feedback* sobre o trabalho, o que fez com que a dinâmica entre as duas fosse bastante confortável em sua visão:

Rosalind: Ela [Hilda] foi super receptiva assim, uma relação muito amistosa mesmo... ela sempre foi disponível, com bastante paciência, bastante dedicação. Quando eu ia para as reuniões ela já tinha lido e já tinha feito alguns comentários, e aí ela ia explicando esses comentários, então agilizou muito o processo (...) sempre me respondendo e-mail, tirando dúvida né, me atendeu várias vezes.

Thais: Você em algum momento sentiu alguma tensão por ela não ser do mestrado ou por ela não ser da sua área?

Rosalind: Não, porque era justamente para isso que eu a procurava, exatamente isso: era essa figura que eu estava buscando, né.

Rosalind descreveu como “fundamental” a importância das assessorias para o seu trabalho final, reforçando o quanto sua orientadora não teria tempo de ter um olhar minucioso sobre sua escrita. Ainda, ressalta o caráter “humano” do CAPA, mencionando como há compreensão e identificação no processo.

(...) olha, foi fundamental o olhar dela, como eu falei, o orientador tem um papel principal, primordial... mas ele não lê o trabalho palavra a palavra porque não tem tempo... então ela quase que tinha um papel de um orientador assim... se não fosse o CAPA, eu teria que ter, em algum outro momento, alguém que fizesse as vezes do CAPA, fosse um outro orientador, fosse um revisor. E talvez eu não tivesse um acolhimento tão grande, talvez fosse uma coisa mais fria. Eu acho que o CAPA é uma coisa mais humanizada. Ela [Hilda] entende, eu acho, que quem está ali do outro lado já passou por esse lado também. Acho que tem compreensão com o outro, com a dificuldade do outro, eu acho que isso que ajuda muito, e a gente leva isso para vida né. (ROSALIND, Entrevista)

Enfatizo, aqui, o quanto a concepção de assessoria e do CAPA em geral que Rosalind tem se distingue do que normalmente é descrito na literatura sobre *writing centers* e até mesmo do que é discutido no Guia do CAPA. Reichelt et al (2013)

discutem a questão bastante presente na literatura a respeito do caráter formativo do *writing center*. Ao falar sobre a visão institucional do ERIC, *writing center* na Polônia, as autoras e autores apontam que dois terços dos usuários do *writing center* tiveram a percepção de que o *writing center* “(...) ajudaria ao invés de corrigir” (REICHELT et al, 2013, p. 280, minha tradução). O *writing center* da universidade Penn State opõe os conceitos de colaboração e conversa ao “line-editing”, que será a edição linha a linha, cuja ideia implícita é de que a edição “palavra a palavra” se assemelharia mais a um serviço ao invés de promover a formação de escritoras e escritores.

Já o manual do CAPA, apesar de mencionar a comunicação prévia por email que pode facilitar essa dinâmica, comenta o quanto o momento da assessoria pode, por vezes, se mostrar insuficiente para dar conta da leitura de um texto na íntegra: “É bem provável que, nesse momento, o assessor não consiga ler todo o texto com a devida atenção e minúcia”. (CAPA, s/d, p.11). Rosalind, em nossa entrevista, pareceu valorizar justamente a correção minuciosa de seu texto feita pela assessora, o que pode ser considerado como uma diferença em relação ao que foi encontrado na literatura. Nesse caso, a necessidade da assessoranda se mostrou mais importante do que as práticas sugeridas por manuais ou pela literatura, como discutido por Salem (2016).

Por fim, quando Rosalind refletiu sobre o processo das assessorias e as contribuições desse processo para suas práticas de escrita, a assessoranda concluiu que passar pelas assessorias a incentivou a se atentar mais para algumas questões de coesão e coerência textual logo no momento de sua escrita. O diálogo entre Hilda e Rosalind, portanto, permitiu que a autora pudesse estar mais consciente ao longo do processo da escrita.

Também descrita como positiva e amistosa por ambas as partes, a relação entre Hilda e Rosalind foi bastante produtiva principalmente pela aproximação de visões de escrita e objetivos entre as duas. Em encontros permeados pela cordialidade e objetividade, Rosalind pôde obter um *feedback* mais minucioso a respeito de seu texto, e apesar de não ter sido perpassada por tantos aspectos relacionados à vida acadêmica ou externos ao texto, as duas estabeleceram uma relação de afinidade. Sintetizo a relação das duas no quadro a seguir:

QUADRO 4 – HILDA E ROSALIND: VISÃO GERAL

	Hilda	Rosalind	Relação Hilda-Rosalind
Postura com relação à escrita/língua	Entende o texto como uma maneira de transmitir ideias a potenciais leitores. Parece dar mais atenção ao aspecto formal do texto, com questões de coesão, coerência e organização textual.	Valoriza o uso da norma padrão, dando atenção à questões de gramática, pontuação e conexão entre as ideias. Mesmo assim, tem uma visão holística da escrita, entendendo a sua prática como tendo influência em diversos gêneros, Vê importância da dimensão social da escrita, já que menciona ter se beneficiado da colaboração de escritores que considera serem mais experientes em seu processo.	Hilda parece ter percebido, através de sua atuação no CAPA, a importância do leitor ao escrever seus textos, passando a entender a escrita como uma troca. Rosalind parece ter mantido suas posturas em relação à escrita e visão de língua durante o processo, inclusive socializando seu texto ainda mais durante o processo de assessoria.
Entendimento de si como escritora/assessora	Como escritora, considera-se confiante, apesar de passar por um processo demorado, já que valoriza as revisões e a escrita coesa entre as frases à medida que as escreve. Como assessora, vê-se como compreensiva e experiente. Aproxima a atividade da assessoria das atividades da docência, por vezes sente-se desconfortável já que não tem afinidade com essa atividade. Identifica-se fortemente com o papel desempenhado como tradutora.	Sempre teve afinidade com a escrita na vida acadêmica e profissional, e considera seu contato com a atividade de escrever muito próximo de seu dia-a-dia. Apesar de ter sofrido em seu processo de mestrado por fazer alguns sacrifícios, referiu-se à escrita da dissertação como prazerosa e continuou escrevendo artigos acadêmicos, projetando-se como aluna do doutorado no futuro.	Após o CAPA e após atuar como assessora, Hilda adquiriu uma relação mais próxima com seus textos, ao imaginar o leitor e se “colocar” mais tanto no seu texto quanto em situações da vida cotidiana. Parece dominar práticas de publicação com segurança para uma estudante da graduação. Teve que desempenhar sua identidade de professora durante as assessorias, mediando processos. Rosalind, após o processo, mostrou-se confiante e passou a se atentar mais para questões de coesão e coerência no momento da escrita de seus textos.
O que busca nas assessorias/seu entendimento de assessoria	Parece ver as assessorias como momentos para resolver problemas com a escrita, um suporte, principalmente em questões mais	Percebe a assessoria como um momento para receber direcionamentos e <i>feedback</i> minucioso sobre seu trabalho, mas que ocorre de uma maneira	Tanto Hilda quanto Rosalind tendem a valorizar questões formais, portanto suas visões foram bastante similares. Ainda, Rosalind esperava um <i>feedback</i> minucioso, o

	Hilda	Rosalind	Relação Hilda-Rosalind
	voltadas à forma do texto.	humanizada e com compreensão. Buscou as assessorias para terá visão de alguém externo à sua área.	que Hilda de fato fez, apesar de ter mencionado que normalmente este não é seu procedimento. Assim, a relação entre as duas correspondeu às expectativas de modo pontual.

FONTE: A Autora (2020).

A seguir, abordarei a terceira e última relação entre assessora e assessoranda: Ana Maria e Angela.

5.3 ANA MARIA E ANGELA

5.3.1 Ana Maria e Angela: introdução

Observei as assessorias entre Ana Maria, a assessora, e Angela, a assessoranda, desde o primeiro dia que se encontraram. Os encontros ocorriam no início da tarde, às 13h, já que Angela saía de seu negócio e ia até o CAPA em seu horário de almoço – por conta disso, os encontros tinham a duração regular de 50 minutos. As assessorias ocorreram na fase de finalização da dissertação de mestrado de Angela, entre fevereiro e março de 2019. Pouco depois das minhas observações, as assessorias deixaram de ocorrer devido à escolha de Angela por usar todos seus momentos livres para se dedicar exclusivamente à finalização do texto de sua dissertação. Ana Maria perdeu o contato com Angela e, desde então, não se falaram.

Além de abordarem questões predominantemente textuais, como uso de conectivos, construção de parágrafos e elementos do gênero dissertação (introdução, conclusão), percebi que as duas falavam sobre o dia-a-dia na pós-graduação, a rotina de escrita, alguns sentimentos de pressão, relação com o orientador. Pelo fato das duas estarem em momentos relativamente semelhantes de suas trajetórias acadêmicas, serem mestrandas na fase da escrita da dissertação, as participantes tinham muitos sentimentos em comum e afinidade nos assuntos, e sua relação era amistosa durante os encontros.

Similar à relação de Hilda e Rosalind descrita previamente, a dinâmica das assessorias era que Angela enviava com antecedência o capítulo a ser trabalhado, e

Ana Maria fazia a leitura em momento anterior à assessoria, tecendo comentários e apontamentos. Durante o encontro, esses apontamentos eram lidos e discutidos. As duas utilizavam dois computadores, cada uma o seu computador – mas em diversos momentos observei que as duas se concentravam no computador de Angela, principalmente quando a assessoranda já ia alterando o texto de acordo com o que era construído durante os encontros.

5.3.2 Ana Maria

Ana Maria, a assessora, tem 32 anos e tem duas áreas de atuação complementares - Jornalismo e Letras. Inicio o relato sobre sua trajetória frisando essa dualidade, que acredito ser recorrente em nossa conversa. Formou-se jornalista em 2008, e durante sua graduação nessa área, Ana Maria chegou a cursar Letras concomitantemente:

(...) eu fazia Jornalismo à noite e Letras de manhã em Maringá. Só que era muito cansativo, e naquele momento o Jornalismo era mais importante para mim... porque eu imaginava que Letras eu conseguiria fazer em algum momento posterior da minha vida, e não achava que seria tão difícil quanto o jornalismo. (ANA MARIA, Entrevista)

Após finalizar sua primeira graduação, completou uma especialização em Leitura e Produção Textual, principalmente por conta de sua afinidade com a área de Letras, apesar de estar trabalhando como jornalista. Sua carreira profissional seguiu por alguns anos com ênfase no Jornalismo, e Ana Maria não se imaginava seguindo a área acadêmica – até que foi convidada a atuar como professora:

(...) como eu tinha me formado como jornalista, já tinha começado a trabalhar com redação, eu sempre imaginei que a minha carreira fosse seguir toda em uma redação de jornal. (...) Eu nunca me imaginei fazendo mestrado, aí o que aconteceu: eu fui convidada a dar aula na faculdade que eu me formei, pois tinha uma vaga de professora assistente para a disciplina de assessoria de imprensa. Eu fui dar aula gostei da experiência. (ANA MARIA, Entrevista)

Já com a vivência na docência, a participante voltou a cursar Letras, terminando a licenciatura em 2017. Neste mesmo ano, resolveu fazer uma disciplina isolada no mestrado na UEL, quando começou a estudar sobre autoria de mulheres na literatura e poesia contemporânea. Com esses interesses, entrou no mestrado em Letras (Estudos Literários) na UFPR no ano seguinte. Através da representação discente do programa de Letras, Ana Maria soube a respeito da seleção para o CAPA e, por já ter trabalhado como redatora e editora, acreditou que teria afinidade com o

centro e com as atividades de revisão. É importante ressaltar que Ana Maria é a única assessora desta pesquisa que trabalhou exclusivamente com a revisão de Português, tendo sido selecionada como bolsista de Língua Portuguesa. Já Hannah e Hilda trabalhavam com a Língua Inglesa também – tanto Hannah quanto Hilda foram selecionadas como bolsistas para trabalhar primariamente com a Língua Inglesa.

Ana Maria ressaltou, durante nossa entrevista, que passou por períodos conturbados em sua vida profissional no âmbito do Jornalismo, principalmente com a mudança dos jornais do meio físico para o meio digital, e que muito da sua mudança para a área de Letras se deve a essa instabilidade profissional advinda do Jornalismo – apesar da afinidade com a área de Letras sempre ter existido:

(...) o campo que eu estava trabalhando já estava sofrendo muita mudança, muitas, muitas mudanças, inclusive o jornal que eu trabalhava perdeu a edição impressa e foi todo para o meio digital, só tinha impressa a edição de domingo... e aí o que aconteceu, fui fazendo os estágios antes de terminar o curso de Letras e vi que eu achava legal, gostava, mas o que eu fazia para mim era bem mais tranquilo, mais fácil... até porque eu já vinha fazendo isso nos últimos 10 anos, porque era uma coisa natural e era muito mais confortável. (ANA MARIA, Entrevista)

Um dos aspectos em comum entra as duas áreas é justamente a escrita, aspecto que se faz presente em sua vida desde sua infância. Quando a questioneei a respeito de sua relação com a escrita, utilizou uma metáfora para descrever:

Minha relação com a escrita é como se fosse... quando a gente pensa em luz e sombra, parece que a gente está falando de uma coisa boa e uma coisa ruim, mas eu penso na sombra como algo que você não consegue desapegar de você - porque quando você está na luz, sempre vai ter uma sombra projetada, muito grudada, muito junta, sabe? (...) quando eu era pequena, eu lembro que minha mãe era professora de Português, eu acompanhava minha mãe nas formações dela de professora, tem fotos minhas pequena escrevendo, sabe... e assim eu escrevia de tudo desde pequena, e sempre tive muita facilidade com redação. (...) Dos 20 anos em diante, dos 22, quando eu comecei a trabalhar, não teve um dia da minha vida que eu fiquei sem escrever sabe? É uma relação bem forte. (ANA MARIA, Entrevista)

Ao contar sua história, Ana Maria frequentemente separa suas experiências com a escrita entre os âmbitos acadêmico e jornalístico. Menciona que tem dificuldade em descrever a “Ana Maria acadêmica”, já que a “Ana Maria jornalista” ainda está muito presente em suas práticas, inclusive no CAPA. Assim, ela encara diferentemente seus papéis de “escritora acadêmica” – no qual ainda falta prática – e “escritora jornalística”, em que já tem mais de 10 anos de experiência, e que a possibilitou ocupar cargos importantes, como de editora, e ganhar prêmios que

legitimaram sua escrita de acordo com sua própria percepção. Quando perguntei sobre sua segurança na escrita, no geral, a participante ressaltou o quanto foi importante o reconhecimento externo para a construção de sua confiança como “escritora jornalística”, mas que ainda não há a mesma segurança em sua trajetória acadêmica:

Eu sempre me vi como uma pessoa que não sabia fazer as coisas, porque, quando eu comecei, eu tinha matérias de redação jornalística. Aí o pessoal colocava um tema, e falava para a gente fazer um lide da notícia. Eu olhava no laboratório, assim, todos já estavam digitando, já estavam escrevendo, e eu sem sair da primeira linha do lide. Com o passar do tempo, eu fui conseguindo desenvolver, só que eu ficava em dúvida se aquilo era a técnica que eu estava aprimorando ou se era meu próprio estilo mesmo. E essa vaidade que a gente vê na vida acadêmica, você também vê no jornalismo, então também tem aquele professor que vai falar que a gente não pode ser medíocre, e não sei o quê... Fui convivendo com isso e, assim, acho que fui construindo uma imagem muito de acordo com o que as pessoas iam falando também, com o *feedback* que eu ia recebendo... então, de tanto as pessoas irem falando que era bom, que eu estava caminhando bem, eu comecei a acreditar (...). Algumas coisas que aconteceram ao longo da minha formação e durante a vida profissional que foram me levando a acreditar que talvez eu não fosse tão ruim no que eu estava fazendo, né... por exemplo, passar em um programa trainee com mais de 1.000 pessoas inscritas e ficar entre os 30 selecionados, depois ser contratada para trabalhar no jornal que na época era o melhor do estado. Isso pesava para mim... ganhar honra ao mérito no final da faculdade, fui laureada no final do Jornalismo, são coisas que acabaram pesando. Só que aí é que tá: isso é um campo que eu fui trabalhando... mas hoje, parece que se eu tivesse que falar de como eu me vejo como escritora, autora acadêmica, parece que eu estou começando tudo de novo. Parece que, sabe, eu até escrevo, mas o meu texto não é a mesma coisa entre o acadêmico e o jornalístico, parece que é sempre diferente. Parece que são duas pessoas, parece que não é a mesma pessoa, e essa pessoa mais nova eu ainda tenho dúvida, parece que eu estou ainda pavimentando o caminho que ela vai fazer, porque é muito recente ainda sabe, porque eu nunca dei a devida atenção (...) Ah, eu não me importava em publicar artigo quando eu estava na outra faculdade, porque eu só queria a vida prática, não queria a academia. (ANA MARIA, Entrevista)

Nesse excerto as áreas acadêmica e jornalística são visivelmente separadas pela assessora. Apesar de ter confiança em sua escrita por conta de sua proximidade desde criança, de sua experiência e da validação através de sua atuação profissional, Ana Maria ainda sente algumas inseguranças em sua escrita acadêmica, principalmente em relação ao seu ritmo de escrita, ao gênero e ao leitor acadêmico. Apesar disso, ainda tem na escrita seu principal projeto de vida:

Minha relação com a escrita é uma relação boa, assim, uma relação de projeto de vida assim mesmo, sabe? Talvez assim, eu não consigo me descrever sem falar da pessoa que escreve, eu inclusive... ainda dificuldade de falar da Ana Maria que escreve agora, pois a questão do jornalismo ela ainda está muito presente em mim e é uma questão que eu acabo levando para as outras coisas que eu desempenho aqui

dentro [do CAPA], sabe? Mas até então, não é algo que eu considero pesado. Não é. Apesar de ter motivações diferentes, né? (ANA MARIA, Entrevista)

No momento de nossa entrevista, Ana Maria estava no segundo ano do mestrado, o que é relevante apontar, já que normalmente é um momento em que as mestrandas estão tendo um contato mais próximo com a escrita da dissertação. Discutimos, nesse contexto, o sentimento de trazer ou não contribuições para o campo de estudo em sua pesquisa de mestrado, e qual influência teve sua atuação no CAPA nesse processo. Ivanič (1998) discute, referindo-se ao aspecto da identidade mais relacionado ao *discoursal self*, o “papel de contribuidor”, ou seja, de uma escritora acadêmica que, através de marcações explícitas no texto, assume a posição de “insider” na comunidade. Assim, a pesquisadora que traz contribuições ao seu campo de pesquisa teria um direito à voz. Interpreto que Ana Maria ainda não se vê como alguém que traz contribuições para seu campo, especialmente devido às dualidades que percebe na própria história e de sua inserção recente no que considera “vida acadêmica” – ao contrário do campo do jornalismo, em que avalia que teve reconhecimento externo. O diálogo que tivemos durante a entrevista demonstra um pouco das inseguranças de Ana Maria:

Thais: Como você se vê como autora?

Ana Maria: Aí é complicado, porque assim, eu não me vejo como autora na área acadêmica.

Thais: Por que não?

Ana Maria: Por que eu tenho impressão de que eu não estou trazendo coisas novas ainda sabe? Eu estou fazendo uma revisão ainda de tudo que já fizeram.

Thais: Mas então para você o conceito de ser uma boa autora é trazer algo novo?

Ana Maria: Tem a ver com trazer algo novo sim, é meio estranho, mas tem a ver, porque senão parece que você está reproduzindo... só está reproduzido coisas assim, sabe? Nas assessorias e nos eventos que a gente faz, por mais que a gente fale, dê dicas... na hora que estamos escrevendo, dá uma balançada... você fica pensando: “Nossa como meu orientador vai receber isso?”, sabe? “Como como é que a banca vai receber isso?” Tem outros fatores né, não é só o que a gente pensa, tem também o externo, como é que vai ser a recepção disso?

Thais: É uma questão que está sempre na sua cabeça?

Ana Maria: É... e parece que você precisa da opinião do outro para ser validado. Como aquela mesma questão da minha escrita como jornalista. Ah, eu comecei acreditar que funcionava depois de um longo tempo... e agora também, parece que vou ter que defender alguma coisa primeiro para depois conseguir falar que eu sou autora sabe? Parece que não tem... não, não é que não tenha legitimidade, mas parece que a força não é tão forte ainda, sabe assim?

Thais: Parece que ainda tem que se legitimar dentro daquela comunidade?

Ana Maria: É, é bem isso.

Assim como os chapéus de professora, jornalista e mestranda foram aparecendo ao longo de nossa conversa, em momentos sendo notavelmente separados pela visão de Ana Maria e em outros momentos se entrelaçando em sua autopercepção de sua identidade, o chapéu de assessora também apareceu na entrevista. Ana Maria soube a respeito do CAPA em 2018 e suas principais motivações para começar a trabalhar no centro como bolsista foram duas: a de ter contato justamente com mais textos acadêmicos, e a de obter uma fonte de renda que não fosse a docência. Além disso, a revisão de textos já lhe era familiar graças às suas experiências prévias.

Eu vi no CAPA a possibilidade de conseguir duas coisas em um espaço só: me aproximar mais desse meio Acadêmico, ter mais contato com o artigo, com gênero que a gente trabalha, e também, naquele momento, conseguir uma outra fonte de renda que não me dispendesse tanto esforço quanto era [dar aulas de Inglês] no estado... eu tinha cinco turmas... então eram as duas coisas. E aí deu certo. (ANA MARIA, Entrevista)

Quando a questioneei a respeito de sua visão de assessoria, Ana Maria a definiu, inicialmente, como um diálogo entre o assessor e o autor. Logo em seguida, adicionou um terceiro elemento a esse diálogo, o texto, como que “personificando-o” e inserindo-o como também interagindo na conversa:

(...) para mim, uma assessoria é uma espécie de diálogo que a gente tem com o autor, e que o autor acaba tendo com a gente [hesitação] mas com o próprio texto dele também... então talvez acabe sendo três elementos que tem nesse diálogo: não só duas pessoas, talvez a gente converse com o texto também, com o texto que está sendo trabalhado, construído naquele momento. (...) Acho que é como se fosse uma conversa sobre o trabalho da pessoa, sobre o texto, mas uma conversa não só entre o assessor e o autor, mas também com o texto. (ANA MARIA, Entrevista)

Assessoria não é aquela coisa encerrada em si, aquela coisa fechada assim, engessada. é um momento que você pode confiar no outro, conversar sobre coisas que estão te impactando, questões que envolvem a escrita e que vão acabar impactando no texto também né? É todo um processo. (ANA MARIA, Entrevista)

Ana Maria considera importante, no processo de assessoria, ganhar a confiança da autora ou autor com quem está trabalhando e acolhê-las. A assessora comenta que uma prática comum – inclusive, percebida por mim na etapa das observações – é quando ela compartilha suas próprias experiências e vivências, assuntos que, segundo ela, vão “além do texto”. Esse momento seria importante para que se crie uma relação de conforto e confiança. Quando a indaguei sobre sua

percepção a respeito do considerar o papel das assessoras, ela menciona que as vê como uma espécie de guia, ou facilitadora, alguém externa ao texto:

[o papel da assessora] seria como uma espécie de guia, assim, sabe, porque é uma pessoa que consegue ver a situação, ela não está do lado de dentro, mas ela consegue ver a situação de uma maneira mais clara, menos nebulosa, do que quem está escrevendo. (...) Um facilitador, é isso, de ajudar o processo a caminhar. (ANA MARIA, Entrevista)

É muito importante você conseguir ganhar a confiança do assessorando, porque se ele não se sente à vontade com você, ele não vai considerar as coisas que você está colocando, ele vai ficar com um pé atrás. Então acho que o mais importante nesse momento é, não é bem um quebra gelo, mas é essa acolhida, assim, da pessoa sentir que ali ela vai se sentir confortável para não ficar aquela coisa pisando em ovos...às vezes tem pessoas que a gente consegue fazer isso na primeira assessoria, quando você está na terceira, você já virou melhor amigo da pessoa, e às vezes... por exemplo, eu fiz uma assessoria com uma pessoa, eu acho que a gente ficou uns 15 minutos falando de coisas que não tinham a ver com a escrita, a gente ficou falando sobre nós, sobre a minha dissertação e ela sobre a dela, não necessariamente sobre o texto, mas foi importante esses minutos que a gente ficou conversando sobre assuntos que iam além do texto. (ANA MARIA, Entrevista)

Durante a entrevista, identificamos algumas situações que trouxeram desconforto para a assessora. Dentre todas suas assessorias, apenas se lembra de uma relação que a fez se sentir incomodada, quando uma mestrande veio solicitar ajuda para construir um projeto de pesquisa. No entanto, esta escritora já tinha uma ideia fixa de começar definindo os capítulos, procedimento que Ana Maria normalmente não seguia. Ela relata:

Ana Maria: (...) eu sugeri que a gente começasse com o projeto, para ter um norte. Chegou na outra semana, ela não tinha introdução, nem tinha o projeto. Disse que tinha conversado com um amigo dela e ele tinha dito que o importante era fazer os capítulos primeiro. Eu respondi que a gente poderia pensar nos capítulos, mas que seria interessante primeiro fazer um projeto. Se a gente for pensar em termos de capítulos, quem você está usando como fundamentação teórica, quais são os autores que você está utilizando? Ela disse que “Não, eu estou pesquisando Freud, só vou usar Freud.” “Mas você não vai utilizar nada para discutir isso? por que o texto é uma conversa, né, tipo não dá para a gente só falar... tá, o Freud é seu objeto de pesquisa... Como você vai articular isso?” E aí assim, ela olhava para mim com uma cara de que eu estava equivocada, sabe? Isso gerou um certo desconforto... porque é bom quando você atende a pessoa e parece que vocês conseguem chegar no ponto em comum... e ela me fez sentir desconfortável porque parecia que eu não estava fazendo um trabalho direito, sabe? Parecia que se desse alguma coisa errado, a culpa seria minha. (...) Nesse caso ela não tinha discutido nenhum projeto e ela vinha para assessoria, a gente tentava instigar ela a ir atrás, e ela dizia: “Ah, mas fulano me disse tal coisa”. Então você quer seguir a instrução de alguém que está fora daqui, por que você está vindo aqui?

Thais: Foi como se ela estivesse questionando uma autoridade sua?
Ana Maria É, aham.

Com esse relato, interpreto que uma das razões que parece ter deixado a assessora desconfortável, nesse caso, foi o questionamento de sua autoridade (IVANIČ, 1998) em seu papel como assessora. Mesmo tendo a percepção de que ainda tem um caminho a percorrer em relação à escrita acadêmica, Ana Maria reconhece que é uma escritora experiente, tendo diversas vivências ao longo de sua vida profissional, assim como se identifica com o papel de assessora do CAPA, considerando-se competente para realizar essa função. Interpreto que seu desconforto com a situação descrita advém da resistência dessa assessoranda, em especial, a acatar suas recomendações, valorizando opiniões de colegas em detrimento das da assessora. Assim, a atitude desta assessoranda parece ser um desperdício de seu tempo utilizado para investir em diversas práticas e experiências que lhe agregaram capital linguístico e cultural (BOURDIEU, 1991) para que pudesse ocupar o espaço do CAPA e exercer a função de assessora. Também, ao relatar essa situação, Ana Maria deixa clara sua concepção de texto como sendo “uma conversa”, ou seja, um diálogo entre diversas vozes no âmbito da academia. Ana Maria valoriza essa concepção e a reforça nesse caso, recomendando que a assessora faça citações e se refira a outras vozes e publicações em sua área de pesquisa. A assessora demonstra, assim, uma concepção que se alinha com os conceitos de heteroglossia (VOLÓCHINOV, 2018) e de pós-estruturalismo que foram discutidos neste trabalho.

Além disso, Ana Maria identificou, durante nossa conversa, alguns recursos que utiliza durante as assessorias que reconhece como advindos de sua trajetória como jornalista, e outros que associa aos seus aprendizados dentro do CAPA. Quando a questioneei a respeito dos principais recursos que utiliza nos momentos da assessoria, além de questões como dicas de pontuação e organização textual, ela remeteu à “técnica de Kanban” para auxiliar no planejamento de tarefas, e ao seu modo de se organizar graficamente no papel. Esta organização “analógica”, como ela mesma se refere, foi observada por mim em sua assessoria inicial com Angela. O diálogo a seguir elucida algumas das influências de suas experiências passadas no jornalismo nas referidas práticas:

Ana Maria: Então, às vezes é o caso de você tentar fazer aquele esquema para a pessoa se programar que eu já utilizei, uma técnica de Kanban. Você pode se organizar assim: coisas que você está fazendo, coisas que você já fez e coisas que você ainda tem que fazer,

e aí você vai conseguir visualizar como você está rendendo... (...). Outra coisa também que eu gosto de fazer, eu gosto bastante de trabalhar com uma folha e começar a escrever: o meu objetivo é esse, e dali, daqui, eu vou puxar para cá... a folha vira um rabisco, mas funciona para pessoa conseguir visualizar, isso eu faço também nos dias de produção. Às vezes a pessoa está com dúvida, e eu falo: “coloca no papel tudo que você tem”. Aí depois a gente vai organizando, esquematizando, vendo para que lado vai cada coisa. Isso eu também faço comigo mesma.

Thais: Essas são práticas que você reconhece como vindas de um momento específico da sua trajetória?

Ana Maria: Quando você vai para rua fazer uma matéria e você volta com pressa para escrever, você vem no carro de reportagem escrevendo... você chega no jornal e já tem que estar pensando, qual vai ser o vídeo daquela matéria, com o que você vai abrir, o que vai no segundo parágrafo, o que vai no terceiro e com o que você vai finalizar sabe? Porque se você deixar para pensar tudo isso quando você chegar no computador às vezes não vai dar tempo (...). E quando eu virei editora, eu fazia isso também... o repórter chega da rua vem conversar comigo: “tá, o que aconteceu? O que você vai puxar, o que você vai abrir? O que vai vir na sequência?” (...) Parece que tem uma representação gráfica do negócio, então você já chega com o esqueleto... na verdade é um processo de fazer esqueleto mesmo, por isso que às vezes eu acho que sou mais analógica do que digital, porque não consigo fazer isso no computador.

A assessora relembra, nessa fala, a técnica de Kanban, para organização de tarefas, e o trabalho com a organização “visual” do texto – utilizando uma folha para rascunhar e facilitar a visualização do planejamento da escrita do texto. Além desses recursos, conversamos sobre a tabela de conectivos – recurso que chamou atenção durante minhas observações das assessorias que compõem o presente estudo. Sobre a tabela de conectivos, Ana Maria diz ter começado a utilizar após um treinamento com um dos vice-diretores do CAPA:

A tabela de conectivos é uma prática recorrente, mas essa tabela foi mais por conta de uma orientação do Vice-diretor, não sei se você lembra que eu falei: “ah tem muitas pessoas que tem uma dúvida comum, que é essa questão de coesão entre os parágrafos, como é que eu posso ajudar? E ele falou: “Olha, você pode mostrar que existe isso, e tentar aplicar em algum caso com eles para que eles vejam como que funciona”. Aí eu comecei a fazer isso, aí agora eu sempre mostro [a tabela]. (ANA MARIA, Entrevista)

Ao final de nossa conversa, ponderamos quais seriam as contribuições que sua atuação no CAPA teria trazido para seus processos de escrita e identidade autoral. Como já mencionado, apesar de seus diferentes chapéus de “acadêmica” e “jornalista” estarem convivendo durante o momento das assessorias, percebi que Ana Maria tem dificuldade em delimitar quais as contribuições são especificamente

perceptíveis a partir do momento que passou a integrar o CAPA, e quais são advindas de outros momentos e outras experiências de sua história:

Ana Maria: (...) quando eu estou escrevendo, querendo ou não, eu lembro do que eu falo para as pessoas [durante as assessorias]: “Olha, esse parágrafo tem que estar amarrado com outro, a gente pode usar conectivos”, eu tento levar isso para o meu texto. Agora... eu fico em dúvida se eu tento fazer isso porque eu trabalho com isso aqui no CAPA, ou se é porque isso já faz parte do meu processo de escrita... Não do meu processo de escrita, mas de mim enquanto alguém que sempre escreveu. Apesar de ser uma escrita de uma forma diferente assim... mas acho que tem relação sim né?

Thais: Então você sente que já tinha esses processos de olhar para a sua escrita de um modo reflexivo antes das assessorias?

Ana Maria: Talvez nem tanto para minha, mas para as dos outros, porque eu trabalhei como editora, então eu tinha repórteres que eu editava os textos deles...

Ainda, a assessora reconhece que muitas vezes percebe suas próprias limitações através do processo de assessoria, ou seja, um processo de traçar um paralelo entre o processo de escrita da assessoranda ou assessorando que está atendendo e o seu próprio processo de escrita.

(...) é muito curioso, porque muitas vezes esse assessor ele também está vivendo aquilo, e nossa... é muito curioso como às vezes o assessor consegue orientar.... orientar não no sentido de uma orientação de uma orientadora de mestrado, mas como ele consegue pontuar algumas coisas para pessoa enxergar o caminho que ela tem que seguir, e às vezes ele mesmo enquanto escritor, enquanto autor, não consegue fazer isso no próprio trabalho – que é o que acontece comigo. (ANA MARIA, Entrevista)

Abordamos, também, a questão da voz autoral – relacionada ao conceito de *self as author* (IVANIČ, 1998), e em qual medida Ana Maria se coloca ou não em seus textos. A participante afirmou que tenta exercitar isso, e que comenta sobre a primeira pessoa em suas assessorias, mas que nem sempre é uma tarefa fácil. Comenta que estar no CAPA discutindo sobre essas questões influenciou sua visão a respeito do tema, mas que são mudanças não-lineares e que envolvem também questões de autoridade e de seu reconhecimento como pertencente à comunidade discursiva acadêmica (IVANIČ, 1998) – questões estas que remetem novamente aos seus chapéus de jornalista e acadêmica. O trecho abaixo retirado da entrevista aborda isso:

Thais: Então você sente que você ainda não consegue trazer sua voz no texto?

Ana Maria: Assim, depois que eu entrei no CAPA, aí eu comecei a pensar mais sobre essa questão de botar a voz, e eu até tenho falado para as pessoas quando elas estão escrevendo para tentar fazer isso, porque a gente já sofre tanto para escrever um texto sem a voz...

Thais: Durante as assessorias você tem conversado sobre isso?

Ana Maria: Na assessoria e também durante esses eventos que a gente faz no CAPA e tal, mas por mais que a gente fale que vai fazer, nem sempre faz... E também não é... “Ah, no CAPA eu aprendi isso e agora eu vou colocar esse em prática imediatamente”, e vai ser só assim que vai para frente... não, não é 100%, tem vezes que funciona e tem vezes que não funciona. Parece que eu ainda também estou no processo de aprender isso, porque parece que é diferente de você pegar uma pessoa que fez a graduação, aí já foi para o mestrado e sempre deu importância para aquele tipo de publicação... agora eu fiquei meio fora né? Agora que eu estou retomando o negócio. Mas parece que esse processo faz dois anos só, passa muito rápido... por isso que eu acho que quando eu for fazer um doutorado eu acho que estarei muito mais madura, porque nossa, nesse processo já vou ter passado por tudo isso do mestrado. Mas eu acho que assim, de uma maneira geral, estar dentro do CAPA me ajuda nesse processo de desmistificar, de não ver a escrita com uma coisa pesada. Pesada porque a escrita no jornalismo não é pesada, já que é uma coisa que eu domino. Agora a escrita acadêmica... (...) não que o jornalismo não seja rigoroso, mas parece que esse rigor é maior na academia, e também porque a gente tem a figura de pessoas que vão criticar aquilo de uma maneira mais forte do que num jornal. Dificilmente vai ter um leitor que vai te ligar para reclamar, o que pode acontecer é a fonte falar que “não foi nada disso que eu falei, você mude isso daí”... mas aí já foi, no jornal “a gente escreve para o esquecimento”... a gente tem um ditado, do Jorge Luis Borges, “a gente escreve para o esquecimento”, e amanhã ninguém lembra mais. Na publicação acadêmica não, aquilo fica, fica com seu nome, e você fica utilizando aquilo no teu currículo, sempre vai ter alguém que vai mexer ali, e dependendo do que você escreveu, vou falar “nossa, não acredito que escrevi aquilo naquela época”, parece que as palavras ficam por mais tempo sabe, é diferente... [no jornalismo] não é uma escrita que você vem trabalhando há 2 anos em um tema fixo, é sobre várias coisas, é tipo especialista em generalidade, você cada dia escreve sobre uma coisa...

Perante todas essas questões, Ana Maria ressalta que sua atuação no CAPA ajuda a “desmistificar” e ver a escrita com mais leveza. Conforme foram aparecendo temas relacionados ao jornalismo, surgiu também a questão da imparcialidade que ronda a ideologia a respeito da escrita jornalística (FERNANDES, 2008). A partir de seu comentário a respeito da impossibilidade da imparcialidade nos textos, percebo que está também imbricada sua concepção de língua e discurso como sociais:

Eu já pensei várias coisas sobre [a questão da imparcialidade]. Quando eu era mais jovem, eu achava que realmente dava para ter a imparcialidade, mas agora eu vejo que não, assim, que querendo ou não o discurso vai carregar várias coisas né, as palavras que eu escolho, a forma como eu vou falar aquilo, até na minha entonação de voz tem diferença, então não consigo imaginar imparcialidade.... quando a gente escolhe determinado tema de pesquisa, o que levou a gente escolher aquilo, qual abordagem, como é que eu vou fazer, tudo... Não existe imparcialidade. A gente acaba sendo parcial até pela bagagem que a gente está trazendo, a gente é um ser social. (ANA MARIA, Entrevista)

Aqui fica explícita, novamente, a concepção de texto para Ana Maria. A autora parece considerar o texto como ideológico, socialmente construído e heteroglótico (FARACO, 2009), uma vez que afirma não mais acreditar na imparcialidade do discurso e de como escritoras e escritoras inevitavelmente “são parciais pela bagagem que trazem”. Em conclusão, entendo o conceito de “bagagem” trazido por Ana Maria como relacionado ao conceito de heteroglossia e vozes considerado pelo círculo de Bakhtin. Assim, sua concepção de texto se alinha com o “(...) fazer indissociável da realidade histórico-social, em que a ideologia é compreendida como uma malha de significados e sentidos (...)” (COSTA, 2016, p. 36).

5.3.3 Angela

Angela, a assessoranda, tem 31 anos e é Engenheira Florestal formada pela UFPR. À época de nossa entrevista, estava finalizando seu mestrado em Ciência Florestal, na área de Economia, Política e Administração Florestal, também pela UFPR. O primeiro aspecto de sua autobiografia ao qual Angela deu ênfase foi de como havia sentido dificuldade no início de sua formação, tendo percebido uma certa defasagem:

Eu sou de uma cidade pequena, estudei em escola pública a vida inteira, entrei aqui na Engenharia Florestal da UFPR pelas cotas de escola pública, tive até um pouco de dificuldade nos primeiros anos porque, principalmente no primeiro ano, porque não me sentia nivelada com os meus colegas. Então, tinha aula de Física, tinha aula de cálculo... aí o professor falava: “isso aqui vocês viram no cursinho”, só que eu não tinha feito o cursinho, não tinha tido aquilo na escola. (ANGELA, Entrevista)

Durante sua graduação, morou por um ano na Alemanha, o que segundo sua narrativa a ajudou a estreitar seu contato com línguas estrangeiras, já que fez algumas disciplinas em inglês e outras em alemão. Após retornar de seu intercâmbio e se formar, em 2012, Angela fez um curso para recém-formados do Instituto de Pesquisa da USP em parceria com empresas florestais no Brasil. Angela lembrou que até iniciou um mestrado logo depois desse curso, mas interrompeu esse curso e se mudou para Minas Gerais para atuar na indústria.

Após alguns anos trabalhando em uma grande empresa, Angela retornou para Curitiba em 2017 e deu início ao seu mestrado. Quando a questioneei a respeito de sua relação com a escrita, a participante remonta às suas experiências de infância e

adolescência, lembrando que gostava de escrever, mas que, posteriormente, sua boa relação com o “Português” não garantiu uma boa escrita acadêmica:

Sim, eu sempre gostei muito de ler desde que eu era pequena, e assim, comparando com o nível que eu tinha na escola, com os meus colegas, eu tinha um bom nível, me destacava na escrita, textos assim da escola mesmo. Mas eu nunca fui muito boa em redação... tanto é que nos vestibulares que eu fiz, redação não era o meu forte, eu me salvava, assim, nas outras partes. (...) Minha relação com o Português na escola era boa! Eu achava que era o máximo! Eu achava que eu escrevia bem... tanto que eu acho que... a escola que não tinha um nível muito forte assim, não falando mal da minha escola, mas era uma escola pública no interior, então o que dava para fazer estava sendo feito. Mas assim, comparando, por exemplo, com os meus irmãos, eles sempre escrevem textos melhores que eu, eles iam bem na redação mais do que eu, então talvez seja um pouco da minha fraqueza... Eu achava legal, eu estudava de boa, nunca achei chato, sempre gostei de ler muito, mas ler eu acho que... quando você lê bastante, você escreve ortograficamente ok. Mas não significa que você vai fazer um texto bem bacana sabe? Eu não acho que eu escrevo bem, são processos diferentes. (ANGELA, Entrevista)

No entanto, durante sua época de faculdade, seu contato com a escrita foi pouco e mais técnico. Angela relata que, durante seus estágios e iniciações científicas na faculdade, sua escrita era considerada objetiva, principalmente para redigir relatórios. A participante ressaltou, também, que em seu contato com a escrita na indústria e em sua área, a escrita se aproxima a esse viés técnico e sucinto:

(...) e na Engenharia Florestal, no curso, a gente não escrevia muito, eu não me envolvi com publicação de artigo na graduação, então essa parte não foi trabalhada... a gente fazia mais relatório para as disciplinas. Aí, na verdade, quando eu fui trabalhar na indústria, o relatório industrial é muito diferente do relatório acadêmico. Então você tem que ser muito mais focado nos dados quando vai fazer o relatório, uma coisa sucinta e pronto. (ANGELA, Entrevista)

Ao opinar a respeito da importância da escrita dentro de sua área de estudo, Angela ressaltou que, em sua opinião, somente há uma maior importância na área acadêmica, enquanto na “prática” apenas habilidades básicas de comunicação são necessárias. Sua percepção a respeito da atividade de escrever, de modo similar à sua assessora Ana Maria, parece perpassar duas dimensões distintas: a prática e a acadêmica. A participante julga essa falta de importância da escrita como errada, comentando:

eu acho que [a escrita] é muito mais importante quando você segue a área acadêmica. Porque na prática você tem que saber o básico, não escrever errado, se comunicar, para você emitir um parecer um relatório um documento, mas eu acho que esse é um dos motivos que a escrita não é muito frisada. Só que eu acho que isso é um erro, a gente deveria desenvolver mais essa habilidade, sabe. Mas até quando eu comecei a trabalhar, os primeiros relatórios que eu fazia, meu chefe falava: “tá muito acadêmico isso aqui, daqui a pouco você vai colocar

fonte, até referências bibliográficas”. Isso que na época, se hoje eu escrevo mal, em 2012 era muito pior né... Aí eu tive que adaptar, me colocar de um jeito mais direto. E agora, voltando para a área acadêmica, foi o contrário. Então eu acho que não vejo assim tanta importância quanto em outras áreas. Apesar de que todo mundo deveria ter um conhecimento de escrita. (ANGELA, Entrevista)

Assim como outras participantes – Cora e Ana Maria – Angela separa, em sua fala, as dimensões da escrita, como se o escrever acadêmico remetesse a um modo diferente de escrita em relação ao escrever jornalístico ou ao escrever para comunicação ou dia-a-dia. Novamente relaciono essa concepção com a distinção feita na teoria de Cruz (2017) a respeito da vida intelectual e prática.

Quando a perguntei a respeito de sua relação com a escrita, em retrospecto, reforçou que não tem dificuldades com a escrita em uma perspectiva ortográfica. No entanto, comparando com um registro acadêmico, considera que sua escrita é ruim e que tem dificuldades para escrever. Um dos reflexos dessa dificuldade, que julgo que a participante percebe, é a grande quantidade de correções que recebe de professores e orientadores. Aí está presente, como no discurso de Cora, a ideologia do mito por trás da boa escrita (MCCARTHY; O'BRIEN, 2008) – como se o bom escritor, idealmente, escrevesse um texto que não necessita de correções. Angela se diminui por “nunca ter escrito um texto acadêmico que estivesse com poucas correções”:

Angela: (...) Então, apesar de naquela época da escola eu achava que minha escrita era boa, e de hoje por exemplo eu não cometo muitos erros de gramática e de grafia, mas eu não acho que eu escrevo bem sabe? Eu não considero que é o meu destaque. (...) E se fosse uma coisa que não demandasse uma super criatividade na escrita, que tem pessoas que escrevem textos incríveis né? Eu conseguiria me safar. Mas eu tenho bastante dificuldade, então mesmo que comparando com uma média geral a minha escrita seja boa, comparando com o nível acadêmico eu acho que ela é ruim, e eu sinto muita dificuldade para escrever.

Thais: Você pode me dar alguns exemplos dessa dificuldade?

Angela: Tipo assim, eu escrevo. Aí eu acho que está bacana. Aí todos os pares, ou professores ou orientadores que eu peço para revisar, ele sempre vem com muitas sugestões e correções e coisas que eu vejo e penso: “Nossa eu poderia ter feito isso, ter escrito assim, porque eu não escrevi desse jeito?” e tal. Então eu nunca consegui até hoje escrever um texto, um artigo ou parte da minha dissertação, ou um relatório de disciplina, que estivesse, assim, bacana e com poucas correções.

Assim, a escritora não parece ter um conceito de escrita como um processo dialogado em que naturalmente haverão correções e reescritas, mas sim se considera uma escritora em déficit por até o momento não ter conseguido escrever um texto pronto e acabado, considerado “bacana” – o que, para Angela, é um texto sem

correções. É possível relacionar essa concepção de Angela do que seria um bom texto com o que se discute em alguns manuais – do *writing center* da universidade de Penn State, por exemplo, a respeito da “política da caneta passiva” (*passive pen policy*). Nessa concepção, a assessoria não é o momento de fazer correções à caneta no texto da autora ou autor, visto que já receberam muitas críticas por parte dos professores ou orientadores. Para a Penn State, a caneta passiva aparece como uma metodologia dialogada e colaborativa de fazer assessorias ao invés de uma edição prescritiva. Já o Guia CAPA (s/d, p. 7) traz a seguinte ponderação a respeito:

A ideia [da política da caneta passiva] é a seguinte: o aluno já tem professores que colocam várias marcas nos textos dele. A assessora ou o assessor está aí para oferecer os dados, a perícia, e o apoio – e não para dar notas nem entregar uma rejeição de uma revista acadêmica. A regra nesses casos é simples: não escreva nada no papel do aluno. Deixe o aluno fazer os seus próprios lembretes e observações.

Está implícita na ideia da caneta passiva, portanto, que as correções e marcações no texto das autoras e autores desmotivam a escrita, como acontece com Angela e, interpreto, também com Cora – esta foi, ao longo do contato com as assessorias e com o CAPA, percebendo que um “bom texto” é um processo de escrita e reescrita de rascunhos. Entendo que a concepção de um bom texto como “texto sem correções” apresentada pelas assessorandas é derivada da visão estruuralista de língua comum nos discursos da academia, em que o texto é um “produto abstrato, passivo (...) constricto na estrutura (...)” (CANAGARAJAH, 2013, p. 23), em especial o texto tido como científico, detentor de suposta neutralidade, racionalismo e objetividade (JORDÃO, 2006). Com esse conceito de déficit em sua escrita, Angela buscou o CAPA para auxiliá-la.

A pesquisadora soube da existência do CAPA através do programa Idiomas sem Fronteiras, quando fez um curso de escrita acadêmica em inglês em 2018, e a professora desse curso falou sobre a existência do centro. Apesar de já estar ciente da existência do CAPA desde o ano anterior, Angela só marcou a assessoria de fato quando estava na fase da coleta de dados e análise estatística de sua pesquisa, através da indicação de uma colega do mesmo programa de pós-graduação que já havia feito assessoria com Ana Maria – portanto, Ana Maria foi procurada por conta da indicação de uma colega de Angela. Angela relata, inclusive, que ficou animada para o processo:

Fiquei sabendo do CAPA pelo Idiomas Sem Fronteiras. Eu conversei com a professora e ela falou, “gente existe o CAPA”, eu nem sabia que o CAPA existia, isso foi em 2018 no primeiro semestre. Eu achei o máximo né? Uau, tem uma galera que pode ajudar a gente a escrever. Mas eu nunca tinha procurado, ficou sempre aquele negócio “tem lá, quando precisar eu vou”. Aí uma colega lá do mestrado da Engenharia Florestal falou que já tinha vindo no CAPA, com a Ana Maria mesmo, e que foi super legal e ajudou muito ela. Aí eu me empolguei e vim, e foi assim que eu fiquei sabendo. (ANGELA, Entrevista)

O contato de Angela com o programa IsF foi relevante também para sua trajetória como escritora, já que fez um curso de escrita acadêmica em inglês. Em nossa conversa, ela ressaltou que a escrita em língua inglesa para ela é mais fácil, por considerar que, neste idioma, é aceitável se expressar de forma mais objetiva. Novamente, aparece a perspectiva de sua escrita ser melhor em inglês por apresentar “menos correções”. A visão da escrita acadêmica em português como um gênero que não engloba uma suposta objetividade, em oposição à afinidade com a escrita acadêmica em Inglês, perpassa também as assessorias que observei, como descreverei a seguir.

Eu escrevo melhor em inglês... claro que eu nunca escrevi uma dissertação em inglês, mas eu tenho menos correções escrevendo em inglês do que em português, sabe? (...) Eu acho que o estilo de escrita em inglês é bem diferente... eu acho que o inglês é muito mais direto, assim, quando você lê artigo em inglês eles são muito mais direto ao ponto, eu acho que é por isso que eu tenho mais facilidade assim, porque eu sempre gostei de inglês. Aí acabei estudando, lendo em inglês, e por eu ser mais direta assim, escrever bem como estou pensando direto, assim, algumas coisas como eu estou pensando, acho que o inglês sai melhor que em português. (ANGELA, Entrevista)

A respeito de sua percepção do que é uma assessoria, Angela explicou que vê a equipe de assessores como especialistas na língua capazes de auxiliar os autores a desenvolverem sua própria escrita. Aqui, entendo que, em sua definição, Angela considera que a assessora, bem como os membros do CAPA, possuem um capital simbólico (BOURDIEU, 1991) em relação aos discursos acadêmicos que ela não tem – já que julga que a assessoria é um momento que “pessoas que têm mais conhecimento” irão “ajudar” os autores. Em sua definição de assessoria, Angela também diferencia o papel do assessor do papel do orientador. Além disso, resalta como sendo relevante o fato de que os membros do CAPA são também pesquisadores, portanto irão se solidarizar e se identificar com o “sofrimento” do processo. Aqui, entendo o “sofrimento” ao qual se refere não apenas à escrita em si, mas à pós-graduação no geral.

(...) são pessoas que têm uma formação já nessa área, conhecimento, experiência bem acima da gente, que auxiliam com dicas, com leitura, uns toques, “Ah vai por esse sentido”... então não é alguém que vai escrever o texto para você, não é alguém que vai fazer uma correção como se fosse seu orientador, mas é alguém que vai te dando, assim, te mostrando um pouco o caminho: “é mais fácil se você vier por aqui, escrever dessa maneira”, e tal. Foram alguns toques que a Ana Maria me deu, de linkar os parágrafos, coisas que depois que a pessoa te fala você pensa: “nossa, claro, é óbvio, por que eu não fiz isso?” Mas antes não cai a ficha, então eu acho que são pessoas que têm mais conhecimento que vão te ajudar a trilhar o caminho da escrita, deixar esse processo bem mais fácil, dicas que são muito úteis para facilitar sua escrita. Eu penso assim, em assessoria jurídica por exemplo, assessoria comercial, contábil... realmente, não é ninguém que vai fazer para você, mas é alguém que vai te ajudar a fazer. Então para mim o CAPA é mais ou menos assim... (ANGELA, Entrevista)

(...) são pessoas que estão pesquisando também, então elas entendem o seu sofrimento né? Então eu acho que as pessoas têm que conhecer cada vez mais. Não sei o tamanho da demanda que vocês conseguem absorver, mas, nossa, todo mundo deveria usar o CAPA. E fico pensando assim, se eu tivesse mandado minha primeira versão, pré-Ana Maria, para o meu orientador ou co-orientador, eu teria, nossa, teria escutado muito. Foi assim, depois de vários crivos dela, os primeiros capítulos, e realmente os que ela corrigiu teve bem pouquinho “vermelhinho”, assim, de correção, então foi muito bom. (ANGELA, Entrevista)

Nos trechos acima, ainda, Angela percebe a importância do olhar de Ana Maria para seu trabalho, e menciona o quanto o processo de assessoria a ajudou a apresentar um texto final da dissertação que retornasse com menos correções por parte de seus professores. Quando conversamos sobre sua trajetória no mestrado, ficou claro que boa parte do peso que Angela sentiu era relacionado à escrita. Ao falar sobre a versão final de sua dissertação, a participante comentou que preferia nem abrir mais o arquivo para não se deparar com erros. Relaciono novamente sua perspectiva a respeito do “erro” com um entendimento que dialoga com o projeto estruturalista, no sentido de que não apenas Angela dá importância à norma padrão em seu texto, mas à possibilidade de seu texto não estar à altura das maneiras “mais corretas” de retratar a suposta realidade (JORDÃO, 2006) de sua pesquisa. Assim, seu entendimento é de que a assessora pôde a auxiliar, sendo detentora de maior experiência e autoridade (IVANIČ, 1998) em relação a esses registros. Interpreto, a partir de sua fala, que o melhor sentimento com o qual relaciona a dissertação é o alívio desta etapa ter terminado:

O mestrado vai ser dois anos de trabalho, quatro horas de humilhação na defesa... e o alívio. Não é glória nenhuma fazer mestrado, mas vai ser um alívio terminar. (ANGELA, Entrevista)

Quando, em nossa conversa, abordamos sua relação com o orientador, Angela remontou à relação não linear que teve. Seu orientador original teve que se afastar em uma etapa próxima do fim de seu mestrado, quando passou a receber apoio de um co-orientador, docente em outra instituição. A respeito de seu co-orientador, relatou a importância de seu apoio em relação à escrita do texto e das intervenções que foram feitas, apenas lamentando que sua relação foi estabelecida em um momento tardio. A autora enfatiza bastante a expressão “correção”, enquanto “contribuição” aparece apenas uma vez – novamente, fica clara sua perspectiva em relação ao erro e correção:

(...) o meu co-orientador corrigiu várias coisas. Eu achei ótimo. Muitas vezes os orientadores não fazem isso, mas ele faz. Eu acho que se ele tivesse tido mais tempo ele teria feito mais, porque eu estou agora com ele, meu co-orientador, já que o meu orientador acabou se afastando por motivos pessoais, por doença, e aí quem corrigiu foi o meu co-orientador. Ele foi bem bacana nessa parte, acho que se ele tivesse tido mais tempo, acabou que ele assumiu essa parte de correção de texto bem em cima da hora, eu acho que ele teria feito algumas contribuições bem boas. (ANGELA, Entrevista)

Quando a questioneei sobre seus planos futuros, Angela deixou claro que desconsidera, no momento, seguir carreira acadêmica – em grande parte por conta da relação com a escrita, e com a rotina difícil que a escrita da dissertação impôs em sua vida. Apesar de ter aproveitado a etapa de pesquisa e análise estatística, teve dificuldade ao reportar seus estudos no gênero dissertação, e descreve o processo como traumático. Assim como Cora, relatou que ter sido bolsista e se dedicar exclusivamente também trouxe uma pressão adicional à sua rotina. Ainda, ao ponderar um possível doutorado no futuro, sente-se incapaz de dar conta dos desafios que acredita que essa etapa trará: não somente em termos da escrita e do rigor acadêmico, mas também por questões metodológicas e por contribuição ao campo de pesquisa. O diálogo a seguir exemplifica algumas dessas questões:

Thais: E você pensa em continuar na carreira acadêmica?

Angela: Não. Eu pensava, mas foi um pouco frustrante e mais estressante do que eu imaginava. A gente sempre muda de ideia né? Tipo, eu fui trabalhar e achei que nunca mais ia voltar para a universidade, voltei, pode ser que eu mude de opinião... mas hoje eu não penso... porque eu acho muito difícil sabe? Eu acho que o que foi bom foi que eu valorizo muito mais a pós-graduação hoje, e as pessoas que fazem mestrado e doutorado. Eu achava que “ah, é fácil fazer mestrado”, e tal, “você tem dois anos pra pesquisar e escrever”, mas aí depois que você entra você vê que não é fácil, e isso que é o mestrado, que é bem mais fácil que o doutorado. Você tem que publicar muito mais artigos, você tem que fazer muito mais créditos, e tem que fazer uma coisa original que ninguém nunca escreveu sobre

aquilo... Então, no meu mestrado, eu peguei uma técnica que uma pessoa já tinha aplicado em outra área e apliquei na área que eu estava estudando, e no doutorado você não pode fazer isso, tem que ser uma coisa nova. Então... eu não consigo pensar nem na ideia, no que eu iria pesquisar no doutorado, quanto mais fazer, né? E eu acho que o rigor de escrita de uma tese, eu imagino que seja muito maior de correção né, também, então eu não estou preparada para um doutorado. Não sei se estarei algum dia.

Thais: E você pensa que talvez parte desse sentimento talvez seja pela sua relação com a escrita?

Angela: Ah sim, com certeza, grande parte é. Não é uma coisa que flui para mim, não é fácil, não é natural, eu não sento e escrevo, pra mim é um sofrimento. Então eu precisava de muita concentração, eu ia ali na biblioteca, e colocava uma música, e tomava um chá, e ficava feliz quando as coisas rendiam, quando não rendia acabava com meu dia, então afetou muito meu humor assim.

Thais: Você se dedicou exclusivamente?

Angela: Eu me dediquei exclusivamente. E assim, pra mim a parte estatística era gostosa, uh, eu ficava mexendo no modelo, fazia, simulando cenários, eu amava. Aí na parte da escrita já foi “ai meu Deus, como é que eu vou explicar tudo isso que eu fiz, como é que eu vou mostrar a importância disso”, assim, na minha cabeça estava claro, mas como é que eu vou escrever isso? E como que eu vou escrever de uma forma não sucinta? Como eu vou encher linguiça por 60 páginas... foi bem traumático, tipo, eu tinha os dados, eu tinha análise, mas como que eu transformo tudo isso em uma dissertação? Com certeza a escrita ajudou a traumatizar. Realmente não é uma coisa fácil.

Sua concepção de escrita ideal aparece nesse trecho novamente, dessa vez retratada através da ideia de “sentar e escrever”: a mistificação do processo da escrita (MCCARTHY; O'BRIEN, 2008) como um processo neutro e linear é feita pela assessoranda em oposição a seu próprio processo, que descreve como “sofrimento”. É possível relacionar essa concepção ao que Robson Cruz (2017) se refere como influência da Literatura do século XIX e do Romantismo, que perdura até hoje em nosso imaginário social: a ideia de que somente a escrita espontânea seria considerada uma escrita verdadeira. Assim, o processo de revisão passa a ser motivo de vergonha.

Por fim, quando a questioneei a respeito de como achava que o processo de assessoria poderia ter contribuído para sua visão de si mesma como autora, Angela admitiu que, mesmo após os encontros, continua se considerando uma escritora ruim.

eu continuo me achando horrível... [risos]. Eu acho que não mudou isso, assim, eu acho que foram algumas assessorias pontuais que me deram algumas dicas... Mas assim, só me mostrou como a Língua Portuguesa e o estilo brasileiro de escrever é complexo, muito mais do que eu pensava, a gente acha que “eu falo português, eu vou escrever português” mas não necessariamente, muito menos no texto acadêmico. Isso me fez ver o quanto quem estuda essa área entende muito mais, como é um assunto muito complexo, e me fez ver o quanto eu não sei... acho que nesse sentido. Mas não achei que eu sei escrever melhor agora. (ANGELA, Entrevista)

Angela compara, nesse momento, a escrita acadêmica brasileira com a escrita acadêmica em inglês, considerando o “estilo brasileiro” como algo complexo e rebuscado. Aqui temos novamente a concepção de escrita acadêmica de Angela como uma escrita distante da “objetividade”; portanto, por pensar a escrita como e “sentar e escrever” e perceber as correções como “depreciativas”, a autora se sente incapaz de escrever em português e percebe que não melhorou através do processo das assessorias.

No entanto, quando a questioneei se algumas das práticas e dos recursos com os quais teve contato durante os encontros havia a ajudado, Angela afirmou que após as assessorias, na escrita subsequente de seu texto, muito do que foi discutido foi aplicado por ela. Assim, apesar das assessorias não terem, em sua percepção, contribuído para uma mudança de sua visão sobre si mesma como autora, as assessorias contribuíram para que refletisse sobre alguns aspectos da coesão textual e conexão entre parágrafos que foram tratados.

Ah, [o processo de assessoria] ajudou com certeza... é como eu te falei, eu sempre escrevi costurando coisas, costurando informações. Tipo: eu tenho uma página em branco, então eu vou começar a jogar informações, livros, notícias, referências, e depois eu vou costurar. Mas eu não costurava bem, ficava tudo perdido... Então, depois dessas dicas que ela me deu, de ver o texto como um todo, com um olhar mais crítico e contando uma história, eu comecei a aplicar isso nas outras partes do texto, até me corriji em algumas partes assim, mas seria bom se eu tivesse aprendido isso desde o começo... (ANGELA, Entrevista)

5.3.4 Ana Maria e Angela: a relação

As assessorias entre Ana Maria e Angela foram as últimas observadas em minha pesquisa, e ocorreram entre fevereiro e março de 2019. Tiveram um total de 5 encontros, e depois não voltaram a se ver. Os encontros eram semanais e ocorreram na hora do almoço, já que Angela estava já à época trabalhando no comércio e utilizava esse momento de seu dia para ir até o CAPA. Os encontros duravam rigorosamente 50 minutos, e as duas utilizavam computadores individuais separadamente durante a sessão, ainda que, em alguns momentos, o seu foco fosse apenas em um dos computadores. Após o primeiro encontro, a dinâmica das assessorias funcionou com Ana Maria lendo e comentando o texto de Angela

previamente, e durante o momento da assessoria as duas revisitavam os comentários e discutiam as dúvidas.

Apesar de Angela já ter ouvido falar sobre o CAPA previamente, ainda não havia procurado as assessorias até receber a indicação de uma colega. Então, Angela marcou horário diretamente com Ana Maria com o objetivo de melhorar a escrita de sua dissertação, especialmente os seguintes pontos:

A escolha de vocabulário e o link entre parágrafos, estrutura... ligar os assuntos (ANGELA, Assessoria 1).

Pude observar o primeiro encontro entre as duas, no final de fevereiro de 2019, diferentemente das outras duas relações observadas até então – com Hannah e Cora, bem como Hilda e Rosalind, quando iniciei as observações, o processo de assessoria já estava em andamento. Foi interessante observar o primeiro encontro entre assessora e assessoranda, pois pude perceber como Ana Maria fez diversas perguntas introdutórias para se familiarizar com a situação de Angela, bem como perguntou a respeito de como havia tido contato com o CAPA. Já no início as duas conversaram sobre a dificuldade de escrever e se identificaram como membros da pós-graduação:

Angela diz que teve que pedir prorrogação no prazo, e comenta: “você acha que é fácil escrever, aí você fica o dia inteiro e só escreve um parágrafo...” Ana Maria responde que ela sente vontade de limpar a casa, e que a pós-graduação não é brincadeira: “só entende quem tá dentro”. Angela fala: “Trabalhei em empresa antes e era bem objetivo, resolvia minhas demandas então pensava... poxa, 2 anos pra terminar um mestrado? Vou terminar até antes..., mas não é bem assim, não é um caminho direto, você vai, volta, conhece vários autores, muda de teoria...” (Minhas anotações, Assessoria 1)

Após esse momento, a assessora questiona a respeito da relação com o orientador, e pega uma folha de papel para tomar notas, anunciando que irá colocar no papel as informações para que se organizem melhor. Após a assessoranda deixar claro que gostaria de trabalhar o vocabulário e a conexão entre parágrafos, explicando que teve *feedback* de dois colegas que leram a dissertação nesse sentido, Ana Maria faz então a seguinte pergunta:

Vamos começar pelo início. Me explica, então, sobre o que é o seu trabalho? (ANA MARIA, Assessoria 1)

As duas se engajam, então, em uma conversa mais detalhada sobre a pesquisa de Angela. A autora da dissertação explica a motivação para ter escolhido seu tema,

o contexto de sua pesquisa – a crise do carvão mineral, sua principal investigação – e sua metodologia. Explica que está no momento de análise de dados e criando categorias, e que “só falta escrever”. Essa fala da assessoranda pode ser aproximada da tendência que Cruz (2017) aponta em sua pesquisa: a de considerar a binaridade entre atividades intelectuais e práticas, e de considerar a escrita como uma atividade intelectual deslocada da atividade de pesquisar. Se “escrever é a maneira de aprender a escrever” (CRUZ, 2017), então o processo de escrever também levaria tempo e prática. Ao comentar que “‘só falta escrever”, Angela parece entender essa como uma etapa de finalização de sua pesquisa, e não como um processo, também de aprendizado, que ocorre na pós-graduação.

No momento seguinte da assessoria, as duas se voltam, no computador de Ana Maria, para o texto da dissertação. A assessora anuncia:

Então... não consigo ver isso tudo que você me contou aqui na introdução. (ANA MARIA, Assessoria 1).

O que se segue a esse momento é um momento expositivo por parte de Ana Maria a respeito do que seria uma introdução ideal. Ela explica a teoria de C.A.R.S., comumente abordada durante os treinamentos da equipe do CAPA, e vai escrevendo algumas palavras chave no papel que está utilizando desde o começo da assessoria. O trecho a seguir demonstra como, ao ir explicando o que entende por C.A.R.S., a assessora já vai aproveitando o relato de Angela a respeito de sua pesquisa para exemplificar a estrutura da introdução:

Então, o que é a introdução? Aqui no CAPA gostamos de pensar na introdução, independente da tese, dissertação, artigo, dessa forma. Você estrutura a apresentação do seu trabalho em três movimentos. Apresentar o território. Qual o contexto hoje que envolve o carvão vegetal? Não entrar direto com os números, tentar ir colocando isso de uma maneira mais explicativa para o leitor, falar do problema que você está observando. Segundo movimento: problema: questão da competitividade, dos preços... Depois: na questão da sua proposta, o que você se propõe a fazer... Isso tudo em parágrafos diferentes, a gente vai amarrando, claro. (ANA MARIA, Assessoria 1)

Após apresentar esses três passos da introdução, as duas iniciam a escrita do primeiro movimento, ou seja, o contexto da pesquisa. A assessora pega uma nova folha de papel para continuar escrevendo, e faz perguntas estratégicas para mediar a escrita de Angela, como “Porque você escolheu estudar isso?”; “Em qual estado a siderurgia é mais importante?”. “Qual a sua pergunta de pesquisa?” Logo que a

assessoranda responde a primeira pergunta, a assessora a estimula: “Ó! Você já começou a sua introdução!”

Enquanto Angela responde oralmente, Ana Maria vai escrevendo palavras-chave no papel. Após terminarem esse processo, Angela olha o “esqueleto” que fizeram juntas e diz: “Você é boa, hein? Ficou tão legal assim, parece tão legal...”. Percebo que a escrita desse trecho da dissertação ocorreu de maneira colaborativa entre as duas no momento da assessoria. Assim, apesar de Angela parecer ter uma concepção de escrita ideal como “sentar e escrever”, de maneira individual, a escrita ocorre, durante a assessoria, de modo colaborativo.

Assim como o recurso de fazer um esqueleto da introdução e dos movimentos C.A.R.S. por escrito, ainda nesta primeira assessoria Ana Maria apresenta alguns outros recursos à assessora, como fazer um roteiro por escrito das informações mais importantes para a escrita dos próximos capítulos e utilizar uma tabela de conectivos para conectar melhor os parágrafos. Pude perceber que a assessora, ao ler os parágrafos, faz pausas e dá dicas para a próxima vez que a assessoranda for escrever:

Aqui nesse parágrafo, ó... Isso é do texto, mas também é pra vida. Você sempre tem que dar um parâmetro. Por exemplo, ‘esse é o prédio mais alto de Curitiba’, mas ele é mais alto em relação a que? 50 andares... mas em relação ao Brasil, qual é o mais alto? Aqui você diz que a produção é importante. Importante quanto? A palavra aqui é “exemplificar”. Importante por quê? Gera quantos empregos? Quantos % do PIB? Você tem que dar subsídios para o leitor entender. (ANA MARIA, Assessoria 1)

Ainda que o foco principal da conversa seja o texto da introdução e as anotações de Ana Maria no papel, a assessoria é permeada por comentários sobre questões também da vida acadêmica das duas. Quando falam sobre uma escolha de palavras que pode conter julgamento de valor, Angela comenta que viu uma defesa de doutorado que considerou “humilhante”, e que não teria estrutura psicológica para passar por isso; em outro momento, agradece como a assessora percebeu um “erro bobo”, já que assim seu orientador não irá chamar sua atenção. Próximo ao final da assessoria, Angela faz um comentário relevante, em coerência com alguns aspectos biográficos que apareceram em nossa entrevista:

Olha, não quero me vitimizar, mas realmente... você só aprende a escrever depois que acabou o mestrado, né? Só na prática. Eu teria mudado muita coisa se eu fosse estruturar meu trabalho hoje. E eu fiz o curso [do IsF] com a [professora] e acho que escrevo melhor em inglês do que em português. Por que eu nunca pensei nas “linking

words” [conectivos] em português? Ninguém nunca me ensinou...
(ANGELA, Assessoria 1)

Relacionando a última fala de Angela a respeito da ausência de treinamento na escrita em português com o aspecto de “defasagem” que surgiu no início da entrevista com a participante, ao relatar sua entrada na universidade por cotas e se sentir inferior em relação aos colegas, entendo que em momentos Angela se vê como privada do acesso aos discursos acadêmicos em sua trajetória educacional. Por ter estudado em escolas públicas e pelo seu contato com gêneros acadêmicos durante a graduação ter sido reduzido, sua percepção de seu *discoursal self* em relação à escrita acadêmica parece ser prejudicada, e, em diversos momentos, se cobra a respeito disso, como se estivesse “deixando escapar” algo óbvio. Em sua entrevista, mencionou repetidamente, ao ser corrigida, os pensamentos de “nossa, é claro, como não vi isso antes?” Ivanič (1998) ao teorizar a respeito do *discoursal self*, considera:

O acesso a discursos não é aleatório nem mesmo arbitrário, e sim socialmente delimitado: nem todas as pessoas têm oportunidades de ouvir, ler, experimentar e gradualmente adotar discursos e as identidades que a eles se associam. Ao invés disso, os mundos sociais nos quais as pessoas se movem definem as oportunidades, e consequentemente restringem os recursos discursivos disponíveis para suas apresentações. Não é apenas uma questão de acidente ou de uma biografia individual, mas as diferentes oportunidades moldadas pela classe, gênero e raça. (1998, p. 213, minha tradução⁸⁵).

O trabalho de Ivanič traz sujeitos que se sentem deslegitimados na escrita principalmente por questões de falta de acesso, questões que são próximas aos privilégios históricos e sociais. Assim, é possível relacionar o sentimento de Angela de se cobrar e esse senso de “estar deixando escapar algo óbvio” ao que conversamos, no início de nossa entrevista, a respeito de sua trajetória acadêmica e social. Angela é derivada de escola pública e entrou na universidade pelo sistema de cotas, e comentou que sentiu defasagem no início da graduação. Similarmente ao estudo de Ivanič, acredito que uma das razões pelas quais a assessoranda não se sente uma escritora habilidosa é justamente o contexto histórico e social do qual deriva: o acesso a discursos e práticas acadêmicas é uma questão de privilégio. Também, por distinguir, em seu discurso, a vida prática da vida acadêmica, Angela parece ter

⁸⁵ “Access to discourses is not random or arbitrary, but socially constrained: all people do not have equal opportunities to hear, read, try out and gradually adopt discourses and their associated identities. Rather, the social worlds in which people move define these opportunities, and consequently restrict the discursive resources people have available for self-presentation. It is not just a question of accidents or individual biography, but the differential opportunities which are shaped by class, gender and race”.

idealizado o ato de escrever academicamente (CRUZ, 2017), encarando-o como uma atividade que geraria um produto inacabado – e não como um processo.

Na segunda assessoria, que ocorreu uma semana depois, no início de março, Ana Maria recebeu a assessoranda a questionando como ela havia progredido no desenvolvimento da introdução, e avisando que gostou do material que Angela havia enviado para trabalharem em seguida. Após uma pergunta por parte da assessoranda a respeito de formatação – para a qual Ana indica o gerador de referências da UFSC, as duas se voltam para o texto. As duas se atêm principalmente à conexão entre os parágrafos, sempre consultando a tabela de conectivos.

Em determinado momento da conversa, surge a questão das referências. Angela questiona se são necessárias em todos os momentos, explicando que muitas vezes considera algumas questões como “óbvias” e, portanto, não necessitariam de referência. Percebo que talvez a exigência acadêmica de um texto com referências seja um dos aspectos pelos quais Angela não se considera uma boa escritora, já que se define como alguém “objetiva”.

Nesse segundo encontro, a maioria dos assuntos discutidos são relacionados à coesão e aos elementos textuais. Há também uma dúvida de Angela a respeito da organização das referências, dúvida que Ana Maria não responde de imediato. Minhas anotações exemplificam esse aspecto:

Estão se baseando muito no texto escrito, às vezes não entendo sobre qual trecho do texto estão conversando. Discutem muito escolhas micro de vocabulário, repetições e como evitá-las, como reescrever as frases de modo que fiquem mais coesas. Vejo que Ana Maria vai lendo o texto às vezes em voz alta. Às vezes é a assessoranda que lê, e então Ana pergunta “o que você quis dizer aqui?” Angela vai explicando as ideias e as relações entre os elementos do texto, ajuda-as a reestruturar o texto. Angela pergunta: “posso manter aqui?” “como eu posso melhorar esse trecho?” Parece ser uma escrita conjunta. (Minhas anotações, Assessoria 2)

Ana Maria: Você tá vendo que aqui você poderia ter colocado: “observa-se, ainda...” Depende do que soa melhor para a gente. Como aqui, nessa próxima construção. Não sei se soa melhor para você, mas assim o gerúndio não soa muito bem, não consigo te dar uma explicação racional para o porquê desse uso, mas não soa melhor transformando em substantivo?

Angela: Gente, como esse português é safado...

Angela pergunta sobre a ordem das referências ao final, se é alfabética ou não... Ana Maria diz que vai ficar devendo, porque não sabe. Releem a página e a assessora comenta “olha só como já começou a melhorar, já está contando uma história”. (Minhas anotações, Assessoria 2)

Nesse excerto, ressalto também como Ana Maria retoma a ideia de que um bom texto “conta uma história”, assim como mencionou em nossa entrevista quando relatou a situação de assessoria que a deixou desconfortável. A assessora parece valorizar esse conceito e, de fato, utiliza-o durante as assessorias.

Ao final do encontro, Angela questiona a respeito da necessidade de escrever um capítulo separado para sua análise estatística e, Ana Maria, com naturalidade, pede que pergunte a seu orientador, já que essa dúvida “não sabe responder”.

A terceira e última assessoria observada por mim foi também em março, na semana seguinte, quando abordaram a seção da metodologia e do referencial teórico. Logo no início do encontro a assessora teceu um comentário geral sobre o texto enviado previamente por Angela. Em seu comentário, Ana Maria ressalta o fato de não ser da área:

Menina, estava olhando seu texto... Quem sou eu pra falar do seu assunto, mas assim, pelo que você me mandou, não achei algo que destoa muito, algo muito gritante... (ANA MARIA, Assessoria 3)

Logo em seguida, as duas discutem a seção de materiais e métodos. Angela comenta que não sabe diferenciar muito bem materiais e métodos, e discutem onde entraria cada um dos elementos da pesquisa: o questionário, o software – inclusive, me questionam a respeito disso. As duas decidem alterar o nome do capítulo para “Metodologia”, e então discutem a importância de explicar e justificar as escolhas dentro da metodologia. A assessora faz perguntas para facilitar o entendimento de Angela a respeito do que deve ir nessa seção:

Angela: Eu achei legal o questionário no trabalho de outra pessoa, mas talvez seja só firula? Não sei?

Ana Maria: Tá... mas defende teu método! Explica o porquê de você não ter usado outra coisa... por que você escolheu fazer isso? (Minhas anotações, Assessoria 3)

Ana Maria utiliza bastante o recurso de ler os trechos do texto em voz alta, e dá sugestões de como Angela pode trabalhar com sinônimos – neste momento, cita um episódio da série “Friends” em que os personagens fazem uso de sinônimos, o que resulta em uma situação cômica: e as duas dão risada. Apesar do clima descontraído, Angela parece ainda ter dificuldade para utilizar o recurso indicado pela assessora:

Angela: Poxa, está muito difícil isso, eu só queria dizer que fiz perguntas...

Ana Maria: Tudo bem, você não precisa ficar muito tempo se batendo nisso. Pode ser mais objetiva... quando preferir, coloca um ponto e começa uma nova frase.

Angela: Usei o questionário porque... as pessoas que trabalham com isso tão todo dia em contato.

Ana Maria: Você vê que, quando você fala aqui pra mim, você está explicando bem melhor do que está aí no texto? Nosso objetivo é esse então, esclarecer como você explica pra mim pessoalmente. O que você acha: 'A escolha da metodologia de aplicação de questionários se deu pelas vantagens que esse método apresenta.' (Minhas Anotações, Assessoria 3)

Algum tempo depois, a assessoria novamente se volta à questão dos conectivos, com a utilização da tabela, e do desejo que Angela tem de ser mais objetiva em sua escrita:

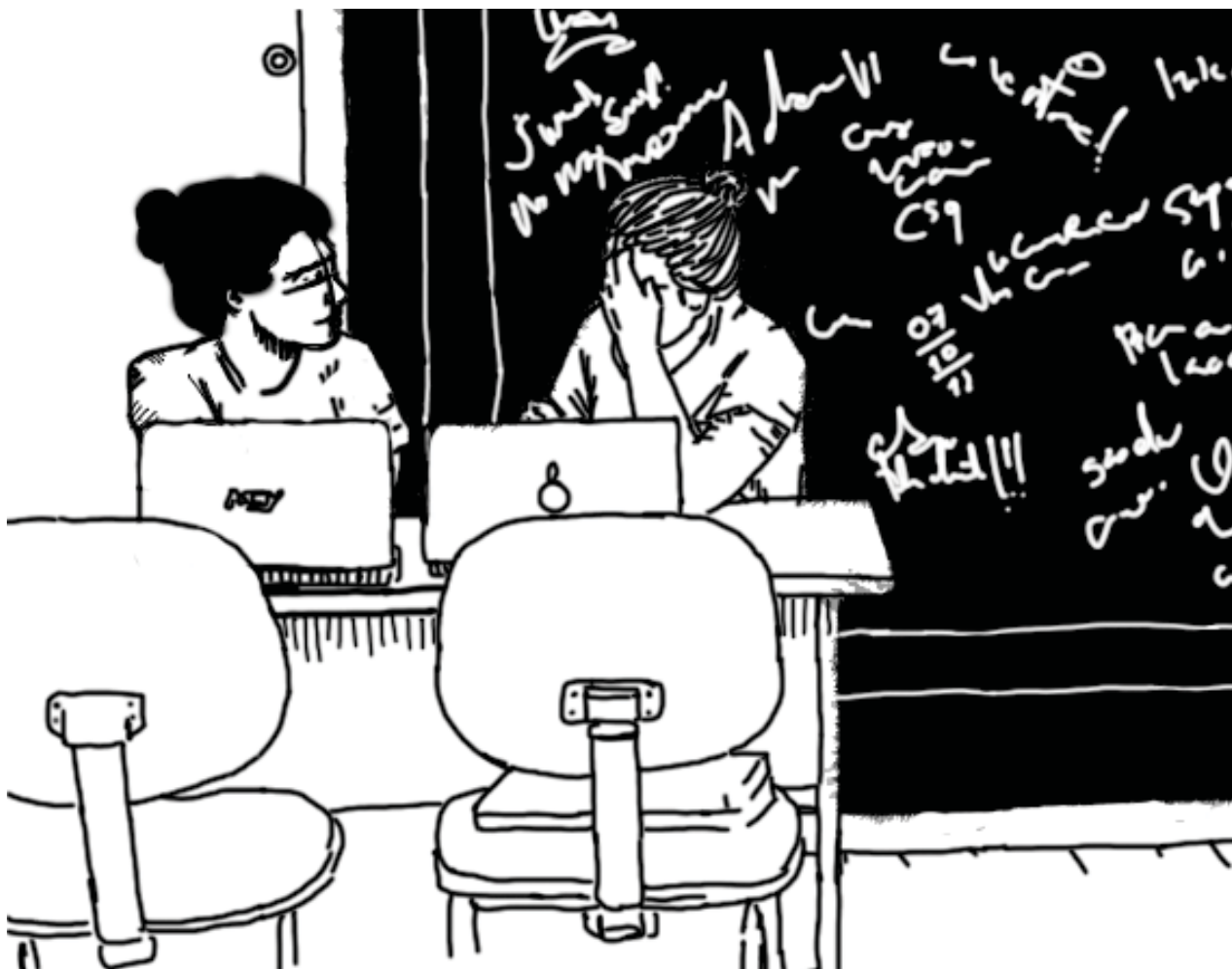
Angela aponta para a tela e diz: "Aqui eu preciso ficar ligando os parágrafos usando aquelas palavras, ou posso ser mais direta?" Ana Maria responde: "Acho que você pode ser mais direta, mas as ideias têm que ser concatenadas..." Angela comenta que preferiria escrever tudo em tópicos, "porque assim fluiria mais". A assessora a tranquiliza: "Mas você está descrevendo bem, só precisa deixar de uma maneira mais fluida. Deixa eu abrir aqui os conectivos"

Ana Maria sugere que a autora faça uma anotação para ela mesma no texto, para se lembrar de "conectar" os parágrafos. (Minhas anotações, Assessoria 3)

Ana Maria deixa claro, perto do encerramento da assessoria, o quanto é importante a presença da assessoranda para que conversem sobre o texto, já que muitas das questões são esclarecidas no momento da assessoria. Angela comenta que sua defesa será realizada em meados de maio e junho, e que tem medo de não conseguir finalizar o texto. As duas marcam uma nova assessoria para o final de março.

A representação da primeira assessoria entre as duas, inserida na próxima página, demonstra como as duas se sentavam lado a lado e utilizavam os dois computadores separadamente. A assessora também utilizava um papel para realizar anotações. Parecem estar à vontade uma com a outra e não há tensão em sua proximidade, no entanto não se tocam. Considero que as duas têm um processo leve e descontraído, e visivelmente em seus diálogos há a noção de colaboração, já que vão sempre ponderando a respeito da escolha dos conectivos, da divisão de parágrafos.

FIGURA 5 – ANA MARIA E ANGELA



FONTE: Rodolfo Correa, a partir de foto tirada por mim (2020).

Por mais que normalmente Ana Maria se dirija à assessoranda utilizando comandos no imperativo, como “Você tem que dar um parâmetro” ou “Defende teu método”, seu tom é sempre amistoso – os comandos soam mais como dicas do que ordens. A assessora, também, fica muito à vontade para perguntar a respeito de trechos do texto que não ficam claros, ou questões do contexto da pesquisa que sente que precisam ser mais bem esclarecidos. Já Angela se dirige à assessora como uma especialista na língua e “no português”. Faz sempre perguntas a respeito das escolhas, e parece lamentar o fato de não poder escrever da maneira que considera mais objetiva, por tópicos ou através de frases mais simples.

Ana Maria, como já narrado na entrevista, utiliza recursos para facilitar o andamento das assessorias, como esqueletos, planejamentos e tabelas de conectivos, assim como gosta muito de fazer anotações à mão. Notei como a

assessora tem uma postura de facilitadora da escrita, sempre fazendo perguntas a respeito da pesquisa e dos conteúdos para que a assessoranda pudesse registrar. Ainda, nos momentos que Angela se mostrava mais frustrada ou desanimada, a assessora fazia comentários sobre como estava indo bem, como estava percebendo progresso.

Quando indaguei a respeito do vínculo com Angela, na entrevista, Ana Maria relatou a percepção de que havia cumplicidade e respeito entre as duas, assim como confiança no ato talvez “vulnerável” de apresentar seu texto durante a assessoria. Também, Ana Maria valorizou o comprometimento da assessoranda ao cumprir as metas combinadas e enviar os textos nos prazos combinados.

[a relação] era bem tranquila, ela levava numa boa os questionamentos, ela tentava colocar em prática algumas coisas também, eu acho que assim... você vai criando uma relação de cumplicidade com a pessoa assim, e é bem engraçado isso. Com o passar do tempo, quando você vai atendendo, de confiança também... ela está entregando aquele texto na sua mão, e assim, se colocando sem armas, né? Ela tá tipo desarmada para você, tá colocando o texto para você de uma maneira que ela não faz nem com orientador dela né, é uma relação bem transparente, você sentar com a pessoa e confiar (...) então assim, nossa, eu acho que é uma relação de muita confiança mesmo, e de você colocar as coisas para pessoa, e tentar estabelecer metas com ela, chega na outra semana ela está com as metas, ela manda o texto antes para você dar uma lida, assim, de você respeitar aquilo... foi uma relação de respeito mesmo. (ANA MARIA, Entrevista)

Por sua vez, Angela percebeu a relação como também positiva, destacando aspectos de solicitude e disponibilidade. Pondera que, se possível, teria iniciado o processo de assessoria com mais antecedência em relação à data da entrega final de seu trabalho, para que realmente fosse “um processo de aprendizado” durante os dois anos de mestrado. Retomando a percepção de assessoria de Angela, já discutida em momento anterior, como uma “ajuda” de alguém que “tem mais conhecimento”, a participante destaca, também, a humildade de sua assessora:

Eu não sei se é só ela, mas eu achei ela muito legal... Acho que a maioria do pessoal do CAPA deve ser assim, mas ela foi super humilde, em nenhum momento ela teve uma superioridade, “ah eu sei mais que você, então eu vou te corrigir”... Ela foi super humilde e me deixou muito à vontade assim, tanto que eu ficava tagarelando o tempo todo, o tempo voava, passava muito rápido, eu tinha vontade de ficar lá 5 horas conversando com ela, e achei ela muito dedicada, já que era uma coisa que eu não estava pagando nada para ela... mas eu até pensava.... Ah, eu esperava menos sabe? Quando eu fui para lá eu não esperava tanto, eu achei que ela foi tão solícita e me ajudou tanto, respondia e-mails, corrigia o texto, e eu ficava assim: “gente essa menina não precisava estar fazendo tudo isso”, sabe? Então eu achei

que foi ótima minha relação com ela, eu gostei bastante. (...) Com ela eu sempre me senti à vontade. Eu acho que assim, o certo, se eu pudesse voltar atrás e refazer, eu teria começado assim... começou o mestrado já vai lá no CAPA corrigir um trabalho, corrigir um artigo, porque aí seria um processo de aprendizado, e iria assentando as coisas, utilizando em outros trabalhos com mais calma.... Porque eu fiz com a água batendo no pescoço, preciso fazer isso, eu procurei o CAPA porque estava muito ruim em escrita, com dois meses de atraso... então sei lá, hoje eu começaria bem antes. (ANGELA, Entrevista)

Importante apontar como Angela, nesse momento da entrevista, entende que a assessoria recorrente pode ser um processo de aprendizado. No entanto, parece não considerar que o seu próprio processo de assessoria foi assim, já que ocorreu com pouca antecedência e não houve tempo hábil para que pudesse trabalhar outros tipos de texto, como artigos e trabalhos. Em sua concepção, portanto, a assessoria tem o potencial de ser um espaço pedagógico.

A percepção da assessora a respeito de Angela foi de que a assessora era segura com sua pesquisa e que não transpareceu estar passando por um estresse emocional tão forte, em comparação a outras experiências que já teve no CAPA.

(...) ela também não estava no nível de estresse muito forte, pelo menos não transparecia que ela estava desesperada, nunca chegou a se emocionar a ponto de chorar igual outras pessoas, já teve casos. E assim, ela estava bastante segura sobre a importância do projeto dela, mas ela estava também um pouco desanimada em relação a como funcionava a vida acadêmica... Eu lembro que ela citou para mim: “Ah eu imaginava que todo mundo tinha sangue no olho [na pós-graduação], e hoje eu vejo que as pessoas só querem terminar isso”. Mas percebi mesmo assim que tinha uma grande dedicação dela. (ANA MARIA, Entrevista)

Angela relatou que o olhar de Ana Maria sobre seu trabalho foi importante no sentido de auxiliá-la a organizar as ideias, conectar os parágrafos e ter a visão de que um texto deve contar uma história. Um dado interessante trazido pela participante a respeito do processo foi que, após seu texto ter sido corrigido pelo orientador, ele sugeriu algumas alterações de vocabulário por considerar que estariam mais próximas do “gênero jornalístico” do que do “acadêmico”. Não irei me aprofundar nessa discussão, já que não é a intenção do presente trabalho abordar as intervenções trazidas pelo orientador. No entanto, considero esse comentário significativo, uma vez que a narrativa de Ana Maria traz a fortemente o seu chapéu de jornalista em conflito com o de escritora acadêmica no momento da assessoria – nesse sentido, talvez o relato de Angela possa ser encarado como um indicativo de como a identidade de jornalista da assessora ainda permeia suas assessorias:

(...) [o olhar da assessora em seu trabalho] foi bastante importante, ela me ajudou bastante a organizar as ideias... um exemplo foi a introdução. Eu acho que eu jogava parágrafos isolados, assim, mas não tinha uma coerência, não contava uma história. Tanto que uma das coisas que ela me orientou foi isso, “introduza o assunto, qual é o contexto geral, o problema mundial até chegar no local, conta uma historinha de porque você está fazendo isso”. E eu simplesmente ia jogando cada parágrafo lá para ter alguma coisa, sabe? Então eu acho que ela me ajudou muito. Mas, na verdade, depois que meu coorientador corrigiu o trabalho, algumas coisas ele falou diferente dela, sabe? Aí eu fiquei meio assim... vou seguir o que o meu coorientador está falando, né? Ele fez algumas correções porque ele falou que algumas palavras estavam muito “artigo de jornal”, tinha que ser mais científico. Ele sentiu de corrigir algumas palavras diferentes do que ela tinha falado, mas nada assim que desabou a autoridade dela... eu acho que as duas coisas são válidas (...). (ANGELA, Entrevista)

Interpreto, assim, que a relação entre Ana Maria e Angela se deu de forma positiva e amistosa, contribuindo em aspectos positivos para as práticas e identidades de ambas. Percebi que durante as assessorias, apesar de por vezes abordarem questões complicadas da vida acadêmica, não parecia haver maiores tensões permeando as interações entre as duas: pareciam se identificar uma com a outra e se sentir à vontade. Angela teve suas necessidades atendidas pela assessora através da leitura atenta da assessora e de seus comentários, bem como através de alguns recursos – o “esqueleto” da introdução e a tabela de conectivos, principalmente – que contribuíram para que a assessora, após o processo, pudesse refletir sobre como o seu texto conta uma história e como poderia ser mais coeso.

A relação entre as duas parece se aproximar do que o Guia CAPA recomenda para os processos de assessoria: não acredito que chegaram a estabelecer uma relação de amizade, mas sim um encontro contingente baseado na confiança, no respeito mútuo e cumprimento de combinados e, quando Angela não pôde mais encaixar os encontros em seu cronograma, as duas não mais voltaram a se ver.

Apresento a seguir o quadro relativo à relação entre as duas para, finalmente, discutir os principais temas encontrados nos dados.

QUADRO 5 – ANA MARIA E ANGELA: VISÃO GERAL

	Ana Maria	Angela	Relação Ana Maria-Angela
Postura com relação à escrita/língua	Entende a escrita acadêmica como separada de sua escrita jornalística, e parece encarar essas duas escritas como atividades distintas. Ainda assim, parece ter uma concepção de escrita como parcial, ideológica e permeada por diversas vozes.	Vê o ato do escrever acadêmico como distinto de outros modos de escrever, considerando a “escrita acadêmica em português” rebuscada e complexa. Separa-a da escrita técnica e sucinta que utilizava em sua vida profissional. Tende a perceber a escrita como algo intelectual e separado do ato da pesquisa e se aproxima da visão de texto bom como produto acabado e individualizado, já que considera “correções” e alterações como indicativo de uma falha sua.	Ana Maria teve sua postura em relação à escrita ainda mais reforçada durante as assessorias, já que por diversas vezes dialogou e construiu a escrita de modo conjunto com a assessora. Já Angela parece continuar vendo a escrita como individual e intelectual – no entanto, pôde, durante as assessorias, exercer a escrita colaborativa com Ana Maria, e reconheceu o quanto as assessorias podem ser um processo pedagógico (não considera que foi o seu caso por ter sido um processo que durou pouco tempo).
Entendimento de si como escritora/assessora	A escrita é um aspecto bastante presente em diversos âmbitos da vida de Ana Maria. Tende a se sentir mais confiante em relação à sua escrita jornalística, já que percebe que sua identidade como escritora acadêmica ainda está se consolidando e ainda não traz contribuições relevantes ao seu campo. Como assessora, percebe-se como guia/facilitadora do processo de escrita, identificando-se com a atividade da assessoria e levando diversos recursos de sua trajetória profissional e pessoal para o momento do encontro.	Sente-se incapaz de escrever bons textos acadêmicos, já que os percebe sempre como insuficientes por apresentarem muitas correções. Após ver as correções, cobra-se por elas serem relativas a questões “óbvias”. Percebe uma “defasagem” em sua formação em relação à escrita na universidade. Considera que escreve melhor em inglês, por ser uma escrita mais objetiva.	Após o CAPA e atuar como assessora, Ana Maria sente que passou a aplicar em seus textos questões que indicava para a assessoranda, também traçando paralelos entre seu próprio processo de escrita e limitações. Se familiarizou mais com questões de voz autoral e procura trazer mais sua voz para os textos que escreve. Angela, por sua vez, não sente que escreve melhor após o processo da assessoria e se sente distante da escrita acadêmica, mas passou a incorporar alguns recursos indicados pela assessora em suas práticas de escrita, refletindo sobre questões de coesão e coerência.

	Ana Maria	Angela	Relação Ana Maria-Angela
O que busca nas assessorias/seu entendimento de assessoria	Vê as assessorias como um triplo diálogo entre assessora, autora e texto. Por considerar importante a relação de confiança, vê a assessoria como momento de compartilhar vivências que vão para além do texto.	Entende as assessorias como direcionamento de pessoas mais experientes, consideradas “experts”, para que a escrita se dê de modo mais fácil. Ainda, esse direcionamento é feito por pessoas que têm conhecimento a respeito das peculiaridades do processo de pós-graduação.	Por ter sido um processo bastante dialogado e com indicação de recursos práticos, a assessoria parece ter correspondido às expectativas das duas. Ana Maria parece ter se alinhado durante esse processo à sua concepção do que é a assessoria. Já Angela considera que o processo foi curto demais e ponderar que gostaria de ter “aprendido” desde o começo do mestrado.

FONTE: A Autora (2020).

5.4 TEMAS QUE PERPASSAM OS DADOS

Após ter descrito parcialmente a trajetória individual das participantes, bem como as três relações através dos dados de observações e entrevistas, percebi alguns temas emergentes que descrevo na presente seção do texto. O trabalho com estudos de caso múltiplos que utiliza categorias mais amplas de análise ou temas emergentes é comum na literatura a respeito de escrita, identidade e tutorias (cf. ENGLANDER, 2009; OLIVEIRA, 2016).

Assim, ao lidar com os dados das seis participantes, chegamos ao que chamarei de temas que perpassam as assessorias, num total de 5 temas. Os dois primeiros se relacionam mais com a experiência das assessoras. São eles: a) Múltiplos chapéus e múltiplas identidades; e b) Voz autoral e consciência a respeito do leitor. Já os três últimos se relacionam com as experiências das assessorandas. São eles: c) Experiências biográficas e Identidade discursiva; d) A presença/ausência invisível do orientador; e e) Pressões e saúde mental. Apesar de tratar com cada um dos temas de maneira separada nesse momento do texto, considero que todos eles estão intimamente relacionados e contribuem para as experiências de escrita e identidade das participantes de modo complexo e não generalizável.

Ainda, não excluo a possibilidade das narrativas das assessorandas se alinharem com uma das categorias que, aqui, associei às assessoras, e vice-versa: o

critério para a atribuição das categorias se deu com base na minha percepção das maiores semelhanças entre os grupos, ou seja, quais temas foram mais predominantes nas narrativas do grupo-assessoras e do grupo-assessorandas. A criação das categorias é apenas uma das inúmeras possibilidades de ler e interpretar os dados obtidos, e resulta de minha escolha deliberada como autora desta pesquisa. A seguir, descrevo o que entendo por cada um desses temas, dialogando com exemplos provenientes dos dados e buscando, através da análise, responder às perguntas de pesquisa.

5.4.1 Múltiplos chapéus e múltiplas identidades

Central para o desenvolvimento do trabalho até aqui, a noção de “chapéus” que empresto do trabalho de McCarthy e O’Brien (2008) foi percebida por mim na primeira fase desta pesquisa. Logo nas primeiras observações das assessorias, me questionei: até que ponto as práticas das assessoras são influenciadas por outros papéis desempenhados em suas vidas como, por exemplo, o papel de professoras? Inclusive, tal questionamento foi uma das perguntas motivadoras da realização de toda essa pesquisa.

Em suas relações com si mesmas, com o mundo, com outros sujeitos e com possibilidades futuras (NORTON, 2000), as participantes desta pesquisa puderam ser atravessadas e modificadas por experiências no âmbito do CAPA. No estudo a respeito das assessorias, a metáfora dos “chapéus” proposta por McCarthy e O’Brien se relaciona a quais papéis e práticas os tutores levam consigo para o momento do encontro com as autoras e autores. No presente estudo, proponho que não apenas as assessoras trouxeram chapéus para as assessorias e para a comunidade do CAPA, como também puderam descobrir outros chapéus ou entender que alguns não as servem tão bem. Faço uso da licença poética que a metáfora dos chapéus possibilita para interpretar as identidades múltiplas das três assessoras utilizando linguagem mais criativa – deixando claro, no entanto, que não acredito que os “chapéus” sejam categorias fixas, binárias ou definidoras dos sujeitos aqui investigados.

Hannah, a primeira assessora analisada, trouxe para nossa entrevista a noção de que suas identidades não são fixas. Percebo que, durante as assessorias com Cora, ela pôde vestir diversos dos chapéus que menciona em sua trajetória. Por vezes

utilizou recursos advindos de suas práticas como docente; por vezes, vestiu o chapéu da leitora crítica. Utilizou chapéus de psicóloga, orientadora, tradutora, colega da área de Humanidades, cristã – mas os chapéus mais importantes, no âmbito dessa relação, foram o de amiga, que soube ser empática com a situação da assessoranda, e o de orientadora, que auxiliou Cora a finalizar seu processo de mestrado dando suporte não apenas na escrita mas em outras situações acadêmicas.

Já Hilda, através do CAPA, pôde descobrir dois chapéus definidores para sua identidade no meio acadêmico: o chapéu de revisora e de tradutora. Por vezes percebi, durante a assessoria, que o processo entre Hilda e Rosalind se tratava, praticamente, de um *feedback* presencial de uma revisão feita previamente. Os chapéus de tradutora e revisora a colocaram em contato com uma grande variedade de áreas, textos e gêneros acadêmicos, o que a atribuiu confiança tanto em sua prática de assessora quanto em seus próprios processos de escrita. Ressalto aqui a importância do chapéu de tradutora para a identidade das participantes, em especial para a identidade de Hilda: a tradução, uma atividade inovadora até então na literatura sobre *writing centers*, exerce um papel central no CAPA, e Hilda tem um interesse primordial pela atividade e estudo dos processos envolvidos na tradução. Ainda, através da reflexão sobre os processos da assessoria, pôde, em nossa entrevista, constatar que a assessoria lembra, em certos aspectos, a docência: chapéu com o qual não tem mais tanta afinidade.

Ana Maria, dentre tantos chapéus com os quais se identifica, transita principalmente entre seus chapéus de jornalista e de acadêmica, sentindo-se à vontade com o primeiro e querendo vestir, com mais segurança, o segundo. Estar no CAPA contribuiu para que pudesse ter mais contato com textos acadêmicos e com os aspectos associados ao que considera como gênero acadêmico. Ser assessora contribuiu para que tivesse contato com pessoas, atividade que mencionou gostar. Por vezes, no momento da assessoria, não soube distinguir ao certo qual deles estava utilizando, mas compreende-os como essenciais para um chapéu primordial em seu projeto de vida: o de escritora.

Ana Maria, e por vezes Hilda, distinguem chapéus uns dos outros em suas falas. Ana Maria parece ver o chapéu de jornalista como diferente do seu chapéu de escrita acadêmica; Hilda separa, também, os chapéus de professora, assessora, tradutora, em momentos diferentes. Já Hannah, quando fala sobre suas identidades-chapéus, entende-os como inseparáveis e múltiplos: parece construir um diálogo entre

elas-eles. É interessante ressaltar os jeitos diversos como cada uma das participantes percebe suas próprias identidades, assim como a relação entre essas identidades e suas atuações no CAPA: uma assessora ou assessor será sempre influenciado por sua história, suas experiências e suas identidades, assim como por sua percepção a respeito deles.

Entender os diferentes chapéus das assessoras e quais são suas percepções a respeito deles contribui para que entendamos os indivíduos participantes das assessorias como pessoas complexas, com histórias de vida e trajetórias acadêmicas únicas, e não as reduzamos. Além disso, também é relevante para o CAPA e os *writing centers* de modo mais amplo no sentido de formar assessoras e assessores críticos e que possam refletir sobre seus próprios chapéus-identidades, e como estão presentes no momento da assessoria. Incentivar e encorajar a equipe do *writing center* a perceber seus vários chapéus e as relações que podem ser construídas entre eles pode ser muito produtivo.

5.4.2 Voz autoral e consciência a respeito do leitor

Outro tema que perpassou a análise das relações, em especial minha conversa com as três assessoras, foi a questão da voz autoral – que Ivanič (1998) relaciona, principalmente, com os conceitos de *discoursal self* e *self as author* – bem como a consciência a respeito do leitor – relacionada, na mesma obra, com o construto do *discoursal self*. Escolhi ressaltar esses dois temas neste momento uma vez que os vejo como duas grandes contribuições do CAPA e das assessorias para as identidades e práticas das assessoras.

No modelo criado por Englander (2009), as práticas de revisão e re-visitas aos textos que serão publicados impactam a percepção a respeito do âmbito do *autobiographical self*: “as decisões que os pesquisadores enfrentam no processo de revisão podem desafiar sua identidade autobiográfica” (ENGLANDER, 2009, p. 39, minha tradução⁸⁶). Apesar de também valorizar a identidade autobiográfica das assessoras, acredito que as assessorias podem contribuir e dialogar para os outros âmbitos da identidade da teoria de Ivanič.

⁸⁶ “The decisions the scholar faces in revising may challenge his or her autobiographical identity”.

Hannah, ainda que tenha deixado claro como acredita que todas as experiências contribuem para suas identidades, reconhece que a maior contribuição das assessorias para o seu processo foi um novo olhar para seu próprio texto. Através do contato com os textos das assessorandas e assessoras, passou a ter uma consciência mais crítica: “quais são as coisas que espero dos textos dos meus assessorandos?” Esse voltar ao texto com outras perguntas, com o outro olhar, tentando me distanciar um pouco das coisas que eu acabei de escrever para conseguir ler e ver se está fazendo sentido ou não, vem das assessorias” (HANNAH, Entrevista). Esse processo influencia tanto seu *discoursal self* quando o *autobiographical self*.

No mesmo sentido, Ana Maria, quando começou a atuar no CAPA, pôde explorar sua relação com seu próprio texto. Relatou que as dicas e recomendações que fornecia a suas assessorandas e assessorandos, procurava fazer também em seu processo de escrita – mas Ana deu bastante ênfase ao fato de que não é um processo linear e que, apesar de refletir sobre diversas questões durante suas assessorias e cursos no CAPA, isso é considerado por ela como um processo longo e constante: o de se habituar às convenções da comunidade acadêmica, convenções que ela vê, ao menos algumas vezes, como estando em conflito com aquelas do mundo jornalístico.

Já Hilda sente que, diretamente associadas às suas identidades, estão suas habilidades de se colocar no texto, refletir sobre ele, planejá-lo e considerar o leitor. Assim como diversas relações na academia, a relação entre leitor e escritor também é permeada por questões de poder (IVANIČ, 1998). A assessora explicou, em sua narrativa, “que quanto mais eu me colocava num trabalho acadêmico ou quanto mais eu me colocava na escrita, como autora ou como tradutora, num trabalho, (...) eu também me colocava mais na minha vida pessoal, eu falava, eu dava mais opiniões... na assessoria também, ou quando tem reunião [da equipe do CAPA], às vezes eu falava mais na reunião, porque sentia que eu estava num lugar em que não iria ser reprimida...” (HILDA, Entrevista). Então, estar no CAPA desempenhando atividades de tradução, revisão e assessoria, participando ativamente desses diversos processos, possibilitou um empoderamento da participante. A seguir, tratarei das três categorias que estabeleci para tratar das experiências das assessorandas.

5.4.3 Experiências biográficas e identidade discursiva

Assim como busquei iniciar cada uma das seções prévias deste texto reconstruindo as trajetórias de vida relatadas pelas participantes, também ressalto aqui a contribuição dos aspectos biográficos no âmbito das identidades das participantes. É possível relacionar, neste âmbito, todos os conceitos teóricos levantados por Ivanič (1998) em relação à identidade autoral.

Pude notar que, tanto no âmbito individual quanto em cada uma das três relações, as experiências passadas influenciam a percepção de *autobiographical self*, *discoursal self* e de *self as author* das participantes – inclusive, essas percepções a respeito da escrita influenciam as possibilidades de projeções futuras, o que, no caso das assessorandas (Cora, Rosalind e Angela) também implica um “recálculo de trajetória”. Entendo que, devido a trajetórias individuais específicas e maior ou menor experiência e afinidade com a escrita, acadêmica ou não (*autobiographical self*), as participantes têm diferentes percepções de seus *discoursal selves*, tendo, assim, maior ou menor afinidade com as convenções discursivas que fazem parte da comunidade acadêmica, se considerando, assim, em maior ou menor grau, membros dessa comunidade (IVANIČ, 1998).

Assim, é relevante relembrar que “o *discoursal self* de uma escritora é mediado por interações sociais. Isto é, a relação escritora-leitora em que um ato de escrita está inserido tem influência em como os escritores se colocam através de suas escolhas discursivas” (IVANIČ, 1998, p. 328) Já o aspecto autobiográfico da identidade é ligado à narrativa pessoal que o sujeito traz para a escrita; e o *self as author* se relaciona com a medida que as autoras se veem como autoras e se colocam em seu texto.

É relevante, neste momento, traçar um paralelo entre as três autoras, já que as três procuraram o CAPA em um momento específico e similar de sua narrativa pessoal – para abordar a dissertação de mestrado. Quando questionei as autoras a respeito da escrita anteriormente ao momento do mestrado, as participantes relataram suas experiências. Tanto Cora quanto Angela, que tiveram experiências traumáticas com a escrita nessa fase, mencionaram que não haviam tido problemas até então e que sua escrita era considerada “objetiva, concisa, direta”, entre outros. Então, no momento específico de suas trajetórias em que procuraram o CAPA, suas motivações se relacionaram de forma mais específica às características discursivas que as

autoras associam ao gênero acadêmico. Portanto, por mais que suas experiências anteriores com a escrita (*autobiographical self*) e com outros tipos de texto tenham sido positivas, ao terem contato com a escrita acadêmica e com o gênero dissertação, as participantes tiveram dificuldades similares – consideravam que sua escrita deveria ser mais “rebuscada”, tinham a percepção de que seu texto jamais seria adequado, aceitaram com autocrítica o *feedback* de professores e pares. Assim, por terem tido dificuldades em construir e se apropriar de uma identidade autoral relacionada ao que consideram o gênero “acadêmico”, suas identidades autorais relacionadas ao *discoursal self* foram abaladas.

Ivanič (1998, p. 88, minha tradução⁸⁷) descreve que

(...) um escritor, quando escreve utilizando os discursos de uma determinada comunidade, assume a identidade de um membro daquela comunidade. No caso da escrita no âmbito da Universidade, isso corresponde à identidade de uma pessoa com autoridade. Este é um insight crucial, já que a característica da maior parte dos escritores com os quais trabalhei foi um senso de inferioridade, uma falta de confiança neles mesmos, um sentimento de impotência, uma visão deles mesmos como pessoas que não tinham conhecimento, portanto não teriam autoridade. Para alguns, esse é o legado de sua origem derivada da classe proletária. Para outros, é associado com a idade ou gênero, para todos é associado com falhas prévias no sistema educacional e a incerteza se eles têm ou não o direito de ser membros da comunidade acadêmica.

Pude observar algumas percepções que se relacionam a esse senso de inferioridade ao qual Ivanič se reporta nas narrativas das duas participantes. Cora, proveniente de instituições privadas de ensino e com muitas expectativas ao adentrar a Universidade Federal e o mestrado, foi se cobrando cada vez mais e diminuindo sua importância nos espaços universitários de que fazia parte, sentindo-se distante dos temas que pesquisava e tendo dificuldade de se relacionar com o orientador. As pressões foram tantas que chegaram ao extremo da depressão e do bloqueio com a escrita.

⁸⁷ “A writer when writing with the discourses of a community takes on the identity of a member of that community. In the case of writing within the university that is the identity of a person with authority. This is a crucial insight because one thing that characterizes most of the writers I worked with was a sense of inferiority a lack of confidence in themselves a view of themselves as people without knowledge, and hence without Authority. For some it was the legacy of a working-class background. For others, associated with age or gender, for all it was Associated with previous failure in the education system end uncertainty as to whether they had the right to be members of the Academy community at all”.

Já Angela, que reporta o sentimento de defasagem em sua experiência na graduação – defasagem essa que a participante considera como relacionada ao seu histórico de de uma cidade do interior e tendo estudado em escolas públicas –, continua sentindo essa falta, principalmente ao voltar para a universidade após alguns anos atuando na indústria e não tendo contato com práticas discursivas comuns à comunidade da pós-graduação. Pude perceber, tanto pelas entrevistas quanto nas observações, que Angela lamenta não ter sido ensinada a escrever, a falta de suporte, e tem a percepção de si mesma como alguém que não domina a escrita acadêmica em Língua Portuguesa.

Através do processo de assessoria, então, considero que as duas autoras, cada uma em seu contexto específico, puderam ter contato com recursos, tanto textuais – relacionados ao texto, à coesão textual ligando melhor os parágrafos, ao utilizar léxico considerado como “acadêmico” –, quanto extra textuais, dicas ou experiências compartilhadas sobre a vida na comunidade de prática da academia (LAVE; WENGER, 1991). No caso específico de Cora, as assessorias foram aproveitadas para atividades como escrever emails, se comunicar com o orientador, preparar apresentações, entre outros.

Assim, através das assessorias, processos que contribuíram de forma positiva para o processo de escrita das duas assessorandas, puderam ter o auxílio de suas assessoras - quem consideram ter mais autoridade (IVANIČ, 1998) na comunidade acadêmica, para que tanto seus textos quanto suas práticas pudessem ser mais bem aceitos. Cora, em sua definição de assessoria, menciona o quanto o processo é importante não só para melhorar o texto, mas também para adquirir uma maior confiança. Angela, apesar de em sua fala dizer que ainda se considera uma “escritora horrível” após as assessorias, se reporta às dicas de Angela, dizendo que passou a encarar seu processo de escrita com mais consciência. Após a experiência do mestrado e da escrita da dissertação, tanto Cora quanto Angela passaram a atuar no comércio e, até o momento de nossa entrevista, não mais vislumbravam possibilidades no mundo acadêmico.

Rosalind, por sua vez, apesar de ter tido um processo de escrita que foi dispendioso e exigiu tempo e sacrifícios, sentiu mais identificação, por conta de suas experiências de vida, com o discurso acadêmico. Por ter contato com um gênero de texto considerado por ela como próximo ao gênero acadêmico em sua atividade profissional, por ter convivido com seu chefe que contribuiu para sua desenvoltura da

escrita e por ter uma grande afinidade com a área acadêmica, tem sua identidade autoral ligada ao *discoursal self* como já estabelecida.

Sua motivação para procurar as assessorias foi buscar o entendimento de uma leitora externa à sua área de estudo, e, ao passar pelo processo, foi exatamente este o contato que teve. Apesar de considerar Hilda, sua assessora, como alguém especialista nas questões linguísticas e do texto, em diversos momentos observei Rosalind argumentar a favor de suas escolhas lexicais e de estilo, demonstrando, em minha visão, um domínio e confiança no seu aspecto identitário do *discoursal self*. A importância da assessoria, em seu processo, foi de fornecer um *feedback* detalhado, diálogo que considero que a estimulou e possibilitou um olhar cuidadoso que sua orientadora não dispensou por falta de tempo. Como mencionado por Rosalind na entrevista, considerou como “fundamental” o papel do CAPA em sua escrita, por conta da leitura “palavra a palavra”, e para perceber “parágrafos longos, ideias desconexas, frases truncadas” e outras questões discursivas. O recálculo em sua trajetória foi seu projeto para entrar no doutorado: em nossa conversa, Rosalind disse que repensou seus planos para o futuro e que, desde então, quer viver a experiência de estar na academia.

Considerando os aspectos mencionados, é possível compreender que as assessorias contribuíram para suas identidades e práticas no sentido tanto de fornecer recursos textuais e extratextuais para aumentar sua confiança e estimular o aspecto fragilizado de seu *discoursal self*, no caso de Angela e Cora, quanto para estimular um senso de identidade discursiva já bem estabelecido, no caso de Rosalind.

5.4.4 A presença/ausência invisível do orientador

A relação de orientação foi um aspecto que inevitavelmente permeou tanto as sessões de assessoria que observei quanto as conversas posteriores que tive com as participantes no momento das entrevistas – já que é um aspecto que é intrínseco a todos os trabalhos no âmbito da pós-graduação. Em determinado momento de seus relatos a respeito de suas trajetórias acadêmicas, todas as participantes falaram sobre suas relações com as orientadoras e orientadores do presente e do passado. Durante as assessorias que observei, este tema foi, do mesmo modo, recorrente. Por vezes, tive a impressão de que, por mais que não estivessem ali fisicamente, orientadoras e orientadores faziam sempre parte do diálogo no espaço do CAPA.

Com essa metáfora da “presença/ausência invisível” do orientador, busco criar a imagem mental na leitora e no leitor deste trabalho de que, a todos os momentos da assessoria, as orientadoras e orientadores também estavam ali, de maneira “invisível”, permeando toda a conversa sobre a escrita. Utilizei os opostos presença/ausência, neste caso, porque apesar de se fazerem presentes no momento da assessoria de modo “invisível”, em um dos casos isso foi consequência de sua ausência em seu papel de orientação.

Paiva (2008, p. 99) ressalta o quanto “(...) o respeito às diferenças entre eles [orientador e orientando] torna-se condição *sine qua non* para a qualidade da relação, o êxito do trabalho e a superação dos conflitos que possam se manifestar ao longo do processo”. Assim, o diálogo entre as duas partes envolvidas é necessário – no entanto, em especial a relação orientadora-orientanda no meio acadêmico é permeada por relações de poder (BOURDIEU, 1991). Rezende e Sallas (2019, p. 660) diferem a assessoria no CAPA da orientação justamente pela orientação ser um exemplo de relação “baseada em um espaço definido pelas dimensões de status de poder”.

É possível também relacionar a questão da “presença/ausência” do orientador ao que é discutido no texto *The Absent Professor: Rethinking Collaboration in Tutorial Sessions*, de Baker et al (2010). O texto em questão investiga o contexto do *writing center* da Universidade de Massachusetts, em que o trabalho das tutoras e tutores é, primordialmente, corrigir “papers” para disciplinas de cursos de graduação. Apesar dessa diferença, é interessante o quanto a metáfora utilizada neste artigo se aproxima da que observei nas relações no CAPA. As autoras analisam, através de cinco estudos de caso, o quanto a presença invisível dos professores através dos comentários é utilizada como recurso nas sessões, e os diferentes papéis de tutora, autora e professor no momento da assessoria. A conclusão à que chegam é que os apontamentos e *feedbacks* feitos no texto estão sempre presentes nesse momento. As tutoras podem resistir a essa presença ou utilizá-la “a seu favor”, mas, segundo Baker et al, o objetivo final seria desenvolver a agência e autoridade na escrita das estudantes, utilizando a “presença” de modo construtivo.

Martinez e Graf (2016) identificam, em seu estudo com orientadores e doutorandos sobre escrita e publicação de artigos em inglês no contexto brasileiro, o papel central da figura do orientador nesse processo. Através de pesquisa com questionários e entrevistas dos membros do programa de pós-graduação em

Engenharia Mecânica da UFPR, os autores concluem que tanto os estudantes da pós-graduação quanto os próprios membros do corpo docente sentem falta de suporte institucional para a escrita e publicação (tanto em português quanto em inglês). Ainda, os pesquisadores reportam que seu principal resultado se refere à consciência, por parte dos orientadores, de que deveriam assumir um papel mais ativo no processo de *literacy breaking* – no entanto, sentem que as questões de língua e escrita seriam melhor conduzidas por um especialista na área (MARTINEZ; GRAF, 2016). Em diálogo com essa perspectiva, as assessorias do CAPA poderiam cumprir esse papel de “especialista” e acrescentar à relação orientadora-orientanda. No entanto, há uma grande diferença entre contribuir com a relação entre orientadora e orientanda e de substituí-la. – o que não é o papel de nenhum *writing center*.

Apesar de não ter um relação direta com a publicação de artigos, o que observei nos dados da presente pesquisa foi o quanto as escritoras, passando por casos de ausência de suas orientadoras e orientadores, buscaram alternativas – a assessoria também ocupa, por vezes, o espaço de diálogo sobre a escrita que acaba sendo ausente no papel do orientador. O caso em que tal ausência mais se acentuou foi na narrativa de Cora, mas também houve a ausência no caso de Rosalind, e o afastamento do orientador de Angela por questões de saúde. Por mais que seu co-orientador tenha auxiliado na construção de seu texto, sente que devido ao prazo apertado, ele não pôde contribuir como gostaria. Em nenhum dos três casos, portanto, a orientação cumpriu um papel de mentoria ou auxílio à escrita na etapa da dissertação: pelo contrário. A menção à orientação era normalmente relacionada ao sentimento de cobrança, ao receio de reações negativas à leitura e ao *feedback*. Em momento algum das observações pude reparar menção à escrita conjunta ou à noção de colaboração. Surge, então, um questionamento adicional, que não me propus a responder nesta pesquisa pois não cabe, mas que ainda pode ser investigado: como as relações de orientação contribuem, então, para as identidades das escritoras e escritores?

5.4.5 Pressões e saúde mental

O conceito de “pressões” – seja relacionado às pressões para publicar (HYLAND, 2007), pressões para escrever (CRUZ, 2017) ou pressões causadas pelos rankings e competitividade (KNIGHT, 2014) – também atravessou este trabalho,

desde a fundamentação teórica quando abordamos a Internacionalização e os motivos de criação do CAPA, até as análises, quando olhamos individualmente para a trajetória de cada participante e para as relações que se constituíram entre assessoras e assessorandas. Minha escolha por, novamente, destacar esse conceito como um dos temas principais deste momento de análise, é estratégico: passei a acreditar que um estudo que se proponha a falar sobre escritoras e escritores na academia e suas identidades deve, necessariamente, abordar as pressões sentidas por esses indivíduos.

Como foi possível perceber ao longo das análises, mitos (MCCARTHY; O'BRIEN, 2018; CRUZ, 2017) e imaginários a respeito do ato de escrever circulam entre os sujeitos na academia, levando-os a atos de comparação, idealização e à criação de uma relação não saudável com a escrita – o que, como foi o caso de Cora, atingiu níveis preocupantes no que tange à saúde mental. O desenvolvimento de depressão, ansiedade, síndrome de *burnout* estão entre alguns dos distúrbios mais comuns no âmbito da pós-graduação (MALAGRIS et al, 2009).

O tema foi investigado por Malagris et al (2009) com 140 estudantes da pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e à época do estudo, mais da metade dos estudantes – 56 % dos estudantes dos cursos de mestrado e 65% dos estudantes dos cursos de doutorado – apresentaram níveis significativos de estresse, com alta propensão a desenvolver depressão. Segundo esse estudo, os sintomas da fase em que a maioria dos alunos se encontrava eram “(...) cansaço, desgaste, perda da libido, dificuldade de memória e concentração, hipersensibilidade emotiva, dúvidas quanto a si próprio, além de outros sintomas” (MALAGRIS et al, 2009, p. 198). As pesquisadoras responsáveis por conduzir o estudo afirmam, ainda, que

(...) as demandas da pós-graduação em termos de prazos, número de horas de estudo (que, em alguns casos, se somam às horas em laboratório de pesquisa), relacionamento interpessoal com orientadores, professores e colegas podem constituir-se em fontes de estresse, como afirmam De Méis, Velloso, Lannes, Carmo e De Méis (2003) ao se referirem ao desgaste emocional sofrido pelas pessoas envolvidas no desenvolvimento científico” (MALAGRIS et al, 2009, p. 199).

As autoras, ainda, discutem o fato de que os alunos bolsistas mantinham níveis altos de estresse, enquanto os que exerciam atividade profissional além da pós-graduação contaram com um fator redutor do estresse. Esse dado pode sinalizar uma pressão ainda maior com relação aos alunos bolsistas que estão na pós-graduação

em dedicação exclusiva, como foi o caso tanto de Cora quanto Angela. Ressalto, ainda, que as duas assessorandas necessitaram pedir prorrogação do prazo final para suas defesas de mestrado, e relataram passar por experiências “traumáticas” no âmbito de seus cursos.

De maneira similar ao presente estudo, Oliveira (2016), em sua análise de tutoriais em um *writing center* no Japão, chega a uma categoria de análise chamada “Pressões e demandas na identidade autoral na academia”, e alguns de seus participantes podem ser comparados com as assessorandas analisadas no âmbito da minha pesquisa. Oliveira menciona a preocupação de suas participantes com a recepção de seus orientadores a respeito da leitura de seus textos, bem como com a necessidade do uso de “palavras mais acadêmicas” (2016, p. 39). Portanto, é possível compreender que, ainda que o contexto local imponha suas características específicas, tais pressões não são fenômenos isolados de algumas autoras: acontecem de modo generalizado na academia e internacionalmente.

Defendo, aqui, que relações entre a pós-graduação, a escrita e a saúde mental não devem ser encaradas como fenômenos individuais e isolados. Como mencionado pelas assessorandas em suas narrativas, as experiências de lidar com prazos curtos, pressões e bloqueios com a escrita ocorreram com colegas, conhecidos e não devem ser considerados como “falhas”. Segundo Rezende e Sallas (2019, p. 657-658), os aspectos emocionais da relação com a escrita também têm relevância sociológica e devem ser tratadas e discutidas:

Quanto mais o pesquisador mantém sua vida pessoal e emocional afastada da escrita, mais ele demonstra profissionalismo e competência e, conseqüentemente, capacidade produtiva. Quanto mais a escrita é vista como um produto – desligada das subjetividades e dos contextos precários de socialização que as criam –, mais ela incorpora um caráter produtivista e intensifica seu poder simbólico: a aura de “mistério” que permeia seu processo de criação, que a faz ser concebida como talento ou dom. Assim, tendo por base tal problemática, o que se destaca não é somente a pressão crescente por publicação, mas a falta de discussão e de auxílio diante dessa demanda.

Assim, o CAPA e as assessorias surgem como alternativa, não para lidar com as questões da saúde mental, já que estas cabem ao campo da Psicologia, mas para desmistificar esse “mistério” e os mitos que pairam sobre o processo de escrita. Criando um espaço de diálogo, é possível humanizar a atividade da escrita e evitar que se chegue ao acúmulo das mencionadas pressões. O trabalho do *writing center*, para além de capacitar escritores competentes, deve ser também auxiliar os escritores

a lidar com as consequências das ideologias e relações de poder que permeiam as relações acadêmicas (OLIVEIRA, 2016). Os dados desta pesquisa demonstram que o CAPA pode auxiliar, de fato, escritoras e escritores a transitar entre os espaços acadêmicos. O principal auxílio é, justamente, abrir espaço para o diálogo sobre a escrita – o que, por si só, já é lidar com a consequência da ideologia dominante de entender a escrita como um processo solitário e individual. Além disso, as assessorias se mostraram mais que ferramentas para auxiliar na escrita, mas sim relações de confiança em que, no caso de Cora e Angela, abriram diálogo para outras questões inerentes à vida acadêmica.

Um exemplo de como o CAPA é um espaço que se preocupa fundamentalmente com essas questões levantadas a respeito da saúde mental é a inclusão, no Guia CAPA, de uma sessão específica sobre como lidar com o bloqueio da escrita. Esse capítulo traz algumas dicas gerais e o relato de uma das bolsistas que vivenciou uma situação de assessoria em que questões psicológicas vieram à tona. O Guia recomenda que, diante desses casos, as assessoras e assessores conversem sobre as experiências que podem ter causado esse trauma, e que acolham a pessoa, criando um ambiente de segurança. Também há a sugestão para que o membro da equipe indique tratamento com um profissional da área da Psicologia, disponível na universidade.

No próximo capítulo, último deste trabalho, buscarei tecer algumas considerações finais a respeito da pesquisa, retomando os objetivos iniciais e as perguntas de pesquisa através de minha trajetória também como pesquisadora e escritora. Refletirei nesse momento sobre as principais contribuições que a análise pode fornecer para os diversos campos do conhecimento com os quais a pesquisa se relaciona: com a Linguística Aplicada, com a Literatura a respeito dos *Writing centers* e com o ensino de escrita e do Letramento Acadêmico no âmbito do ensino superior. Concluo o capítulo indicando as limitações que este estudo apresenta, e sugerindo novos estudos e diálogos futuros possíveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ser um espaço físico, o CAPA é uma equipe, formada por membros que fazem um treinamento rigoroso e conversam entre eles para trazer a colaboração a um processo frequentemente visto como ação solitária.

O CAPA é multilíngue, inovador, e sempre à procura de estratégias novas para compartilhar com uma comunidade internacional de leitores, escritores, e usuários de múltiplos idiomas.

Participante 5, narrativas para o FICLLA

Esta narrativa evoca diversas dimensões que estão simultaneamente presentes no CAPA: o espaço físico, a equipe, a formação continuada, o diálogo com a comunidade internacional de leitores e escritores e a mudança de paradigma em relação à visão da escrita: “trazer a colaboração a um processo visto como solitário”. Ao reconhecer o caráter multilíngue, inovador e “sempre à procura de estratégias novas” do CAPA, este participante acentua uma das características que considero como mais importantes em um *writing center*, ou de qualquer espaço que se proponha a reconfigurar visões de mundo: sua abertura para o novo.

Apesar deste ser um capítulo que não apresenta respostas exatas, apenas diálogos e possivelmente outros questionamentos – ao contrário do que pregaria uma suposta ideia de ciência positivista e moderna (JORDÃO, 2006) –, optei por iniciá-lo com esta narrativa sobre o CAPA por considerá-la muito otimista, já que denota uma ideia de movimento, de reflexão, de espaço para a mudança. Ela demonstra o quanto ainda pode ser feito, mudado e criado nesse contexto, o qual vejo como fértil para o surgimento de outras pesquisas, outras perspectivas epistemológicas, outras possibilidades de se ver a escrita em um contexto de Educação Superior – em uma comunidade com consequências tão hostis para algumas escritoras e escritores, realmente há grande potencial transformador em um espaço que se propõe a acolher sujeitos e a dialogar sobre a escrita.

Gostaria, então, de tecer minhas considerações finais a respeito desta pesquisa retomando a percepção que tinha quando a iniciei. Quando fui voluntária no CAPA, ele me possibilitou uma reconfiguração de visões de mundo: de mim mesma, das minhas trajetórias profissionais e acadêmicas, da minha relação com a escrita.

Citando novamente o que escrevi na introdução, meu contato com as assessorias e com o centro me permitiu criar uma relação mais “humana” com a escrita. Agora, que encerro esta etapa, me sinto ainda mais pesquisadora, mais escritora e ainda mais humana. Sinto-me privilegiada pela possibilidade, não só de abordar temas que considero extremamente relevantes, mas principalmente por poder discuti-los expressando, em meu texto, minhas vozes e minhas peculiaridades de meu próprio processo de escrita.

Fui motivada, ao pensar sobre este estudo, por diversas indagações que surgiram da minha prática individual como assessora e se somaram às inquietações de alguns colegas do CAPA. Após leituras, discussões, reformulações e recálculos de trajetória, resolvi investigar as assessorias à luz do paradigma identitário e da voz autoral. Ainda que a literatura a respeito dos *writing centers* (CARINO, 1996) e *peer tutoring* descrevam inúmeros contextos, deparei-me com poucos trabalhos que abordassem essas práticas através da perspectiva autoral e identitária – o que, segundo Hyland (2002), é uma perspectiva relativamente recente.

Meus objetivos com a presente pesquisa, então, foram entender como as assessorias contribuíram para a construção das identidades e práticas das assessoras e das assessorandas, bem como investigar como se davam as relações assessora-assessoranda e como se constituíam as práticas locais de assessorias no CAPA – e como poderiam ser diferentes ou semelhantes às práticas que encontrei em outros trabalhos. Para isso, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como as assessorias do CAPA contribuem para a construção das identidades e práticas das assessoras e assessorandas?
- Como se constituem as relações entre assessoras e assessorandas?
- Como se constituem as práticas locais de assessorias no CAPA?

Por meio dos dados advindos de minhas observações e das narrativas das participantes, busquei reconstruir as principais experiências – de vida e na academia – que marcaram a biografia de cada uma das autoras, e analisar as relações à luz dos construtos teóricos abordados ao longo do texto, principalmente os de Ivanič (1998): *autobiographical self*, *discoursal self* e *self as author*. Ainda, reconstruí as relações a partir de minha perspectiva a respeito dos encontros que observei para, finalmente, chegar a cinco categorias amplas de análise de acordo com os principais

temas recorrentes que, segundo minha interpretação, contribuíram para a construção e re-construção das identidades e práticas. Esses temas que emergiram nos processos de assessoria perpassaram a história de vida das participantes e suas relações com a escrita. A fim de tecer as considerações finais que encerram a minha trajetória nesta pesquisa, a seguir me proponho a responder as perguntas de pesquisa de modo explícito, com a liberdade de subverter a ordem em que foram questionadas.

Como se constituem as práticas locais de assessorias no CAPA? Constatei que as práticas locais de assessoria no CAPA não são uniformes nem monolíticas. Como discuti no capítulo inicial do presente trabalho, mesmo que no Guia do CAPA estejam presentes direcionamentos para auxiliar assessoras e assessores a exercerem seus papéis, não há um único entendimento a respeito das etapas que constituem uma assessoria, tampouco esses encontros são realizados de forma a seguir uma abordagem prescritiva. As assessorias foram diferentes em diversos aspectos, trazendo práticas adaptadas às necessidades locais que divergem em muitos casos do que comumente pude encontrar na literatura – como o costume do envio prévio por e-mail do texto a ser trabalhado, por exemplo. Outros aspectos diferentes foram a disposição das participantes ao redor da mesa, a utilização de computadores, a duração e recorrência dos encontros e até mesmo os principais temas abordados. As assessorias entre Hilda e Rosalind eram conduzidas com foco no computador da assessora, enquanto as assessorias entre Ana Maria e Angela muitas vezes ocorriam em torno do computador da assessoranda, além do uso, por parte da assessora, de esqueletos e palavras-chave escritas em papel. Tanto as assessorias entre Hilda e Rosalind e entre Ana Maria e Angela seguiram uma relativa regularidade na frequência e duração dos encontros – já a relação entre Hannah e Cora passou por períodos quinzenais, períodos de conversas à distância, assessorias de 50 minutos até assessorias mais longas de até 1h30 min. Apesar das três relações em questão terem sido recorrentes e terem seguido a dinâmica do envio prévio dos textos, foi possível constatar que nem todas as sessões de assessoria no âmbito do CAPA se dão dessa maneira.

É importante enfatizar que, em todos os casos aqui analisados, ao meu ver, houve sucesso nas assessorias, pois as relações entre assessora e assessoranda levaram a avanços importantes na escrita dos textos em que trabalharam, além de terem levado também a ressignificações por parte das envolvidas sobre questões relacionadas ao ato de escrever e sobre suas identidades como escritoras.

Obviamente, esse resultado foi diferente para cada caso, o que não diminui a significância das transformações ocorridas em cada um deles. Ainda, foi possível reconhecer, na trajetória observada, a contribuição da formação das assessoras em suas atuações: há um reflexo de sua formação em Letras e áreas correlatas, assim como de seu *background* relacionado a experiências pedagógicas e ensino e aprendizagem de línguas. O CAPA como centro prioriza em sua equipe de bolsistas e voluntários, e é relevante considerar essa informação ao descrever as práticas de assessoria do centro.

Como se constituem as relações entre assessoras e assessorandas? Através da reconstrução dos dados das observações e das entrevistas com as seis participantes, descrevi como se deram as relações assessora-assessoranda no âmbito desta investigação, e levantei aspectos que contribuíram para suas identidades e práticas. Descreverei separadamente a seguir como percebi que se constituíram as relações assessoras-assessorandas no âmbito deste estudo de caso.

A relação entre Hannah e Cora, que perdurou por mais de um ano, tornou-se uma amizade e modificou alguns aspectos das identidades das duas. As assessorias puderam fornecer diálogo e recursos que aumentaram a confiança de Cora a respeito de seu próprio texto, e permearam diversas questões em sua vida acadêmica. Sua identidade de escritora modificou-se no sentido de, apesar de ter enfrentado um bloqueio na escrita, foi capaz de finalizar seu mestrado e se sentir satisfeita com o resultado de sua dissertação. Ainda que tenha, em nossa entrevista, relatado que “não se sente mestre” e que não gostaria de ter contato com a escrita acadêmica por um tempo, sentiu-se orgulhosa com seu texto final e considera que consegue escrever, sem problema, textos que considera “não-acadêmicos”.

Já a relação de Hilda e Rosalind, que ocorreu de maneira pontual e assertiva, auxiliou Rosalind com aspectos de escolha lexical e coesão entre parágrafos, sendo “fundamental” – já que necessitava de uma leitora externa à sua área. Essa relação fortaleceu aspectos de sua identidade discursiva em relação à escrita acadêmica já consolidados, possibilitando uma maior consciência a respeito do leitor em seu processo de escrita. Por fim, a relação entre Ana Maria e Angela, também contingente, mas interrompida antes da abordagem total do texto da dissertação, contribuiu para que a assessoranda pudesse utilizar recursos (como a tabela de conectivos) que fizeram sua escrita ser mais coesa e auxiliando-a na finalização dessa etapa em sua trajetória acadêmica.

Como as assessorias do CAPA contribuem para a construção das identidades e práticas das assessoras e assessorandas? Apesar dos parágrafos anteriores terem também descrito algumas contribuições para as identidades das participantes, irei me referir às categorias de análise para dar conta, ainda que parcialmente, da pergunta de pesquisa principal deste trabalho.

Os temas gerais ou categorias estabelecidas por mim foram situações que percebi como comuns às assessoras e às assessorandas. Em relação às assessoras, na categoria que denominei “Múltiplos Chapéus e Múltiplas Identidades”, utilizei a metáfora dos múltiplos chapéus para interpretar quais papéis das assessoras estão em jogo em suas ações durante as assessorias ou na sua atuação no âmbito do CAPA. Na categoria “Voz autoral e consciência a respeito do leitor”, identifiquei alguns dos aspectos que mais foram ressaltados na escrita das assessoras após seus processos de assessoria. O primeiro deles foi a reflexão a respeito da relação autora-leitora, algo apontado por Hannah e Ana Maria, que passaram a olhar seus próprios textos através das mesmas lentes que percebiam os textos de seus assessorandos. O segundo foi o exercício da voz autoral – o “se colocar” no texto, que aumentou a confiança de Hilda ao se posicionar também em sua vida pessoal.

Em relação às assessorandas, abordei três temas. No primeiro deles, “Experiência Biográficas e Identidade Discursiva”, considerei que as assessorandas, afetadas por suas experiências de vida, têm maior ou menor confiança em suas identidades discursivas associadas aos gêneros acadêmicos (*discoursal self*). As assessorias, então, perpassaram a relação das participantes com a escrita de maneira diferente: Cora e Angela tiveram acesso a recursos textuais e extratextuais através da assessoria para aumentar sua confiança e lidar aspectos mais fragilizados de suas identidades. Rosalind, quem considero que já apresentava um *discoursal self* bem estabelecido, pôde se sentir ainda mais segura com seu texto. Defendi, a partir dessa perspectiva do *discoursal self*, que os processos de assessoria perpassaram, também, as suas visões de futuro: Cora e Angela decidiram momentaneamente se afastar da academia e se dedicar a outras atividades. Já Rosalind reforçou sua afinidade com a academia e estabeleceu um plano estratégico para continuar seus estudos no doutorado.

O próximo tema que identifiquei foi “A presença/ausência invisível do orientador”, ao perceber que, durante as assessorias, havia sempre a menção ou o diálogo com a relação de orientação. As três assessorandas tiveram questões com

as orientadoras ou os orientadores, em maior ou menor grau: o afastamento, a falta de presença, a indisponibilidade de tempo. A assessoria, então, se apresentou nos três casos como uma alternativa ao diálogo ausente nessa relação, em especial ao *feedback* relativo aos elementos específicos do texto. Na última categoria, “Pressões e saúde mental”, destaquei a importância do olhar para as questões emocionais muitas vezes subestimadas e ignoradas na relação com a escrita e na pós-graduação: a idealização de uma escrita perfeita leva a stress e possíveis problemas de saúde mental. Ressaltei que a relação traumática com a escrita, presente nas narrativas de Cora e Angela, não deve ser encarada como um fenômeno isolado e individual, e sim como sintoma das relações hierárquicas da academia.

Esta discussão contribui para o campo da Linguística Aplicada na medida em que, além de se inserir no campo de pesquisa do Letramento Acadêmico e dos estudos da Identidade, apresenta um novo contexto de pesquisa até então inexplorado na L.A. Brasileira: os estudos sobre *writing center*. Como mencionado anteriormente, há uma consistente e extensa literatura a respeito dos *writing centers* nos EUA, e há alguns trabalhos sobre os *writing centers* ao redor do mundo. Por ser o primeiro espaço dessa natureza e que se insere nessa comunidade, o CAPA se torna um espaço que carece de atenção no contexto brasileiro. Ainda, por ser um espaço que se dedica à tradução de artigos científicos da comunidade através de editais, exerce uma função quase que inédita nesse contexto. Procurei fornecer à leitora e ao leitor um panorama geral sobre o funcionamento desse espaço e, ainda que limitado, espero que este trabalho possa, também, incentivar o surgimento de novos *writing centers* e o crescimento do diálogo a respeito de questões que permeiam a escrita.

Acredito, também, que este estudo enriquece o debate no campo dos estudos identitários, da construção e percepção das múltiplas identidades e das subjetividades. Através da análise das relações e das assessorias, que se mostraram um momento de diálogo sobre a escrita e a academia, pude abordar conceitos de identidade autobiográfica e discursiva, voz autoral e autoridade, (IVANIČ, 1998). Para o campo de investigação da escrita e composição, este trabalho reforça ainda mais a escrita como processo em uma perspectiva social (MURRAY, 2014) e perpassada por relações hierárquicas, poder simbólico (BOURDIEU, 1991) e ideologias (VOLÓCHINOV, 2018). Parece-me que a escrita científica deve ser cada vez mais encarada como um processo que se afasta das ultrapassadas noções de neutralidade

ou da suposta “objetividade” – já que encará-lo como um ato isolado e neutro tem a capacidade de silenciar vozes e desmotivar sujeitos.

Espero, ainda, que as discussões realizadas a respeito das relações de orientação, das pressões e das idealizações que rondam o imaginário da escrita na academia possam contribuir para uma maior visibilidade das questões do bloqueio da escrita e saúde mental. Considero que este debate ainda não recebe espaço e atenção suficientes na literatura e na Educação superior, em especial na pós-graduação. Espero que, através das narrativas apresentadas, outras pesquisadoras e pesquisadores, escritoras e escritores, possam se sentir representados e humanos, e que reflitam sobre suas trajetórias e suas vozes, e se sintam menos solitários.

Finalmente, o estudo também contribui para entendimentos sobre internacionalização, na medida em que mostra como discursos que dão ênfase a esse processo de forma não necessariamente crítica, mas de maneira generalizada e muitas vezes não pensada, podem ser transformados localmente em práticas que ajudam e transformam sujeitos. Enquanto os discursos oficiais sobre internacionalização, por exemplo, enfatizam o papel da língua inglesa e a escrita (em inglês) enquanto produto, temos no CAPA um exemplo de centro que trabalha (também e principalmente) com a escrita na língua mais utilizada localmente (português), encarando a escrita enquanto processo dialógico.

Reconheço o caráter pioneiro da pesquisa e seus amplos diálogos com diversos campos do conhecimento – no entanto, é necessário reconhecer também suas limitações. A falta de literatura a respeito dos *writing centers* em um contexto semelhante ao do CAPA torna este trabalho, de certa forma, isolado. Compreendo que minha narrativa pode ter sido, por vezes, reducionista em relação à complexidade das participantes e suas relações, assim como o nível de estudo que se associa às participantes é bastante situado, já que ficou mais restrito à pós-graduação, em especial ao mestrado, enquanto apenas uma das pesquisadoras estava na graduação no momento da pesquisa. Há, portanto, espaço para que relações semelhantes, mas no âmbito da graduação, possam ser investigadas nesse contexto.

Percebo imensuráveis possibilidades para pesquisas futuras no âmbito do CAPA. O centro, como espaço composto por inúmeras iniciativas diferentes, pode ser investigado em todos os âmbitos: nas assessorias relacionadas aos processos de tradução, bem como nos Dias de Produção, nos eventos e *workshops* do CAPAcitação e nos outros processos de assessorias pontuais e recorrentes. Ainda,

relações entre as assessorias de textos diferentes idiomas podem ser exploradas. Identifico, também, a necessidade de investigação entre a questão de gênero e o *writing center*, bem como o alcance e a representatividade deste espaço na comunidade acadêmica. Para além do CAPA como centro, há a necessidade, no âmbito da Linguística Aplicada, de outras pesquisas em contexto brasileiro a respeito do Letramento Acadêmico, da escrita para publicação de artigos e suas pressões e hierarquias, investigações que abordem identidade e voz autoral na pós-graduação e outras questões mais amplas como a saúde mental e as relações de orientação.

REFERÊNCIAS

- ALBATCH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 34, p. 290-305, 2007.
- ANCIETO, E. A. F. A escrita de resenhas na esfera acadêmica: a construção de posicionamento autoral e de processos identitários de estudantes recém-ingressos no Ensino Superior. 2016. 341f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANDERSON, B. **The origins of Nationalism**. Londres: Verso, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- ANDREOTTI, V. De O.; STEIN, A. C. HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.
- ASSESSORIA de Comunicação da Universidade de Caxias do Sul. UCS Writing center apoia estudantes na produção de conhecimento na língua inglesa. **Notícias (Universidade de Caxias do Sul)**. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/noticias/ucs-writing-center-apoia-estudantes-na-producao-de-conhecimento-na-lingua-inglesa/>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- BAKER, A. et al. The Absent Professor. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 8, n. 1, p. 43-56, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BALESTER, V. et al. The Idea of a Multiliteracy Center: Six Responses. **Praxis: A Writing center Journal**, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2012.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 97-126, 2015.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. **Echoes - Further Reflections on Language and Literature**, Florianópolis, SC: UFSC, p. 65-82, 2016.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. **The European higher education area**. Springer, Cham, p. 59-72, 2015.
- BLOCK, D. **Second language identities**. London: Bloomsbury Publishing, 2007.
- BLOCK, J. H.; BURNS, R. B. Mastery learning. **Review of research in education**, v. 4, n. 1, p. 3-49, 1976.

BLOOM, B. S. The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. **Educational researcher**, v. 13, n. 6, p. 4-16, 1984.

BOQUET, E. H. "Our Little Secret": A History of Writing centers, Pre-to Post-Open Admissions. **College Composition and Communication**, v. 50, n. 3, p. 463-482, 1999.

BOQUET, E. H.; LERNER, N. After "The Idea of a Writing center". **College English**, v. 71, n. 2, p. 170-189, 2008.

BOUD, D.; LEE, A. 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. **Studies in Higher Education**, v. 30(5), p. 501-516, 2005.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Tradução de Gino Raymond e Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CABRAL, M. S. Um Breve Percorso sobre a história da linguística e suas influências na Sociolinguística. **UOX – Revista Acadêmica de Letras – Português**. v. 1, n. 2, p. 85-93, 2014.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London: Routledge, 2013.

CARILLO, E. The evolving relationship between Composition and Cognitive Studies: Gaining some historical perspective on our contemporary moment. In: PORTANOVA, P.; RIFENBURG, J. M.; ROEN, D. H. (Ed.). **Contemporary perspectives on cognition and writing**. Fort Collins: WAC Clearinghouse, 2018.

CARINO, P. Early writing centers: Toward a history. **The Writing center Journal**, v. 15, n. 2, p. 103-115, 1995.

_____. Open admissions and the construction of writing center history: A tale of three models. **The Writing center Journal**, v. 17, n. 1, p. 30-48, 1996.

_____. Power and Authority in peer tutoring. In: PEMBERTON, M. A.; KINKEAD, J. (eds). **Center Will Hold: Critical perspectives on writing center scholarship**. Utah: Utah State University Press, 2003.

CARROLL, J. B. A model of school learning. **Teachers college record**, v. 64, n. 8, 723-733, 1963.

CENTRO da Escrita. Pró-reitoria de Pesquisa - Unicamp. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/pt-br/espaco-da-escrita>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CENTRO de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) - Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.capa.ufpr.br/portal/> . Acesso em: 02 mar. 2019.

CENTRO de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA). Guia CAPA de Assessoria Acadêmica. S/d. Curitiba.

CENTRO de Escrita Científica. Universidade Católica de Salvador. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/pesquisa/centro-de-escrita-cientifica>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CHANG, T. The idea of a writing center in Asian countries: A preliminary search of models in Taiwan. **Praxis: A Writing center Journal**, 2013. Disponível em: <http://www.praxisuwc.com/chang-102/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CHOWDHURY, R.; HA, P. L.; **Desiring TESOL and international education: market abuse and exploitation**. Grã-Bretanha: New Perspectives on Language & Education, 2014.

COHEN, L.; MANION, L; MORRISON K. **Research Methods in Education**. 7th Edition. London: Routledge Falmer, 2011.

CORBETT, S. J. **Beyond dichotomy: Synergizing writing center and classroom pedagogies**. Fort Collins: WAC Clearinghouse, 2015.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.

CRUZ, R. **Palestra: Saúde mental e o bloqueio da escrita na pós-graduação**. 2017. (2h4m13s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S_ZqLekL3tY>. Acesso em: 22 jan. 2020.

DESCOLA, P. Claude Lévi-Strauss, uma apresentação. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 67, p. 148-160, 2009.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual review of applied linguistics**, v. 35, p. 36-56, 2015.

ENGLANDER, K. Transformation of the identities of nonnative English-speaking scientists as a consequence of the social construction of revision. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 8, n. 1, p. 35-53, 2009.

EDE, L. **Research on Writing centers – Some Essential Studies**. 2016. Disponível em: <https://www.wlnjournal.org/blog/2016/09/research-on-writing-centers-some-essential-studies/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

FARRELL et al. Introduction – purpose and audience. O'SULLIVAN, I. et al. **An Introduction to Tutoring in the Writing Centre**. 2017. Disponível em:

<<http://www.aishe.org/wp-content/uploads/2018/06/6-Tutoring-in-the-Writing-Centre.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

FLOWERDEW, J. **The handbook of English for specific purposes**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013.

FUZA, A. F. A Constituição dos Discursos Escritos em Práticas de Letramento Acadêmico-Científicas. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. **Annual Review of Anthropology**, vol. 30, n. 1, p. 19-39, 2001.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRIS, D.; HEDGCOCK, J. **Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice**. London: Routledge, 2014.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

FITZGERALD, L; IANETTA, M. **The Oxford Guide for Writing Tutors: Practice and Research**. New York: Oxford University Press, 2016.

GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. London: Routledge, 2011.

GILLESPIE, P. et al. **Writing center research: Extending the conversation**. London: Routledge, 2001.

GRIMM, N. M. **Good intentions: Writing center work for postmodern times**. Portsmouth: Boynton/Cook, 1999.

_____. New conceptual frameworks for writing center work. **The Writing center Journal**, , v. 29, n. 2, p. 11-27, 2009.

GUIMARÃES, F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

GUSKEY, T. R. Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. **Online Submission**, v. 1, 2005.

HAMEL, R. E.; ALVAREZ LOPEZ, E.; CARVALHAL, T. P. Language policy and planning: challenges for Latin American universities. **Current Issues in Language Planning**, v. 17, n. 3-4, p. 278-297, 2016.

HANEDA, M. Investing in Foreign-Language Writing: A Study of Two Multicultural Learners. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 4, p. 269–290, 2005.

HARRIS, M. SLATE (Support for the Learning and Teaching of English) Statement: The Concept of a Writing center. **The National Council of Teachers of English**. 2006 Disponível em: <http://writingcenters.org/writing-center-concept-by-muriel-harris/>. Acesso em: 07 jun. 2019

HARRIS, R. **Rethinking writing**. New York: The Athole Press, 2000.

HARVARD College Writing center. Disponível em: <https://writingcenter.fas.harvard.edu/>. Acesso em 25 jan. 2019.

HYLAND, K. Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. **Journal of pragmatics**, v. 34, n. 8, p. 1091-1112, 2002.

_____. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 16(3), p.148-164, 2007.

_____. Academic publishing and the myth of linguistic injustice. In: **Journal of Second Language Writing**, n. 31, p.58-69, 2016.

IVANIČ, R. **Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygange, 2006.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. London: Routledge, 2013.

LABORATÓRIO de Letramento Acadêmico - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://letramentoacademico.fflch.usp.br/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge university press, 1991.

LILLIS, T; CURRY, M. J. Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. **Written communication**, v. 23, n. 1, p. 3-35, 2006.

_____. **Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English**. London: Routledge, 2010.

LOPES, R. G. S. Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade. 2017. 294f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MACKIEWICZ, J; THOMPSON, I. Motivational scaffolding, politeness, and writing center tutoring. **The Writing center Journal**, v. 33, n. 1, p. 38-73, 2013.

MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. Desinventing and reconstituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal**, n. 3, v. 3, p. 137–156, 2015.

MALAGRIS, L. E. E. et al. Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 2, p. 184-203, 2009.

MARTINEZ, R; GRAF, K. Thesis supervisors as literacy brokers in Brazil. **Publications**, v. 4, n. 3, 26, 2016.

MATSUDA, P. K. Identity in Written Discourse. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 35, pp. 140–159, 2005.

MCCARTHY, M.; O'BRIEN, E. Check One: Tutor Hat, Teacher Hat, Facilitator Hat, Some/All/None of the Above. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self- Knowledge**, v. 6, n. 1, p. 6, 2008.

MCCOMISKEY, B. **Teaching Composition as a Social Process**. Utah: Utah University Press, 2000.

MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Ed.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Editora UFMG, 2010.

MULDER, R. A.; PEARCE, J. M.; BAIK, C. Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. **Active Learning in Higher Education**, v. 15, n. 2, p. 157-171, 2014.

MURRAY, R. Writing in social spaces: A social processes approach to academic writing. London: Routledge, 2014.

_____. **Rowena Murray on writing retreats, academic friendships and dealing with discrimination.** [Entrevista] 2018. Disponível em: <http://www.changingacademiclife.com/blog/2018/7/11/rowena-murray>. Acesso em: 08 jun. 2019.

NAVA, M. R. S. A escrita no Ensino Superior: contribuições da literatura. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NEVES, R. A; DAMIANI M. F. Vygotsky e as teorias da Aprendizagem. **UNirevista**, v.1, n. 2, p. 01-10, 2006.

NORTH, S. M. The idea of a writing center. **College English**, v. 46, n. 5, p. 433-446, 1984.

NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

_____. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Essex: Pearson, 2000.

NORTON, B.; MCKINNEY, C. An identity approach to second language acquisition. In: ATKINSON, D. (Ed). **Alternative approaches to second language acquisition.** London: Routledge, 2011. p. 85-106.

OLIVEIRA, D. The Development of Writing Identity through Writing center Tutorial. **Transcommunication**, v. 3, n. 1, 2016.

PACKER, A. L. **Cresce a adoção do inglês entre os periódicos SciELO do Brasil.** 2016. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2016/05/10/cresce-a-adocao-do-ingles-entre-os-periodicos-scielo-do-brasil/>. Acesso em: 09 jun. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.

PALMA, C. R. The effect of L2 writing instruction on L1 writing among children. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

PENN State Learning, Writing Tutoring. Disponível em: <https://pennstatelearning.psu.edu/tutoring/writing>. Acesso em: 04 mar. 2020.

PIMENTA, V. R. Letramento Acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica. 2017. 323f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

QIANG, Z. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. **Policy Futures in Education**, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O Conceito de Identidade em Linguística: É Chegada a Hora de uma Reconsideração Radical? In: SIGNORINI, I. (org). **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas: Mercado das Letras. p. 21-45.

RAMOS, F. Letramento e Construção Identitária Acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

RAFOTH, B. **Multilingual Writers and Writing centers**. Logan: Utah State University Press, 2015.

REICHELT, M. et al. "A table and two chairs": Starting a writing center in Łódź, Poland. **Journal of Second Language Writing**, v. 3, n. 22, p. 277-285, 2013.

REZENDE, C. A.; SALLAS, A. F. O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 21, n. 3, p. 654-676, 2019.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROWELL, C. **Let's Talk Emotions: Re-envisioning the Writing center through Consultant Emotional Labor**. Greenville: East Carolina University, 2015.

RUSSELL, D.R. The cooperation movement: Language across the curriculum and mass education, 1900-1930. **Research in the Teaching of English**, v. 1 p. 399-423, 1989.

SALEM, L. Decisions... Decisions: Who Chooses to Use the Writing center. **The Writing center Journal**, v. 35, n. 2, p. 147-171, 2016.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHREIBER, B. R.; ĐJURIC, S. Alternative venues: An EFL writing center outside the university. 2017. **Praxis: A Writing center Journal**, v. 14, n. 2, p. 37-43, 2017.

SHAMOON, L. K.; BURNS, D. H. A critique of pure tutoring. **The Writing center Journal**, v. 15, n. 2, p. 134-151, 1995.

SOUSA, J. H. X. Letramento Acadêmico: Estudo Exploratório da escrita acadêmica na Comunidade Discursiva do curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. 2018. 273f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de PósGraduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V. O.; BRUCE, J.; SUSA, R. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. **Comparative and International Education**, v. 45, i. 1, p. 1-18, 2016.

STENGERS, I. 'Another Science is Possible!': A Plea for Slow Science. **Inauguratial Lecture, Chair Willy Calewaert** [Palestra proferida], 2012.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

SUPERINTENDÊNCIA de Comunicação Social da UFPR. **UFPR comemora aprovação de R\$ 48,6 milhões do Capes Print para plano de internacionalização**. 2018. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-comemora-aprovacao-de-r-486-milhoes-do-capes-print-para-plano-de-internacionalizacao/>. Acesso em: 09. maio 2019.

TALMY, S. Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 128-148, 2010.

TAN, B. Innovating writing centers and online writing labs outside North America. **The Asian EFL Journal Quarterly**, v. 13, n. 2, p. 390-410, jun/jul, 2011.

THERIAULT, S. Body Language and Tutoring in the Writing center. In: PARDLOW, D.; TRENT, A. **Cultivating Visionary Leadership by Learning for Global Success: Beyond the Language and Literature Classroom**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2015.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

THOMPSON, J. B. Editor's Introduction. In: BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Tradução de Gino Raymond e Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991.

TIRUCHITTAMPALAM, S. et al. Measuring the Effectiveness of Writing center Consultations on L2 Writers' Essay Writing Skills. **Languages**, v. 3, n. 1, p. 4-24, 2018.

VARNUM, R. The history of composition: Reclaiming our lost generations. **Journal of Advanced Composition**, v. 1, p. 39-55, 1992.

VIANA, C. M. Q. Q. A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 93-109, 2008.

VIEIRA, E. A. P. Letramentos Acadêmicos: (Re)significações e (Re)posicionamentos de sujeitos discursivos. 2014. 262f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

VOGT, W. P. **Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences**. 2 ed. New Delhi: Sage, 1999.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WATSON, S. T. **“Identity Issues”: tutor identities, training and Writing center communities**. 2012. 72f. Thesis (Master of Arts) – Department of English, Miami University, Oxford, Ohio, 2012.

WELCOME to the writing center - University of Columbia. Disponível em: <https://www.college.columbia.edu/core/uwp/writing-center>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Writing center – Otterbein University. Disponível em: <https://www.otterbein.edu/asc/academic-support-center/writing-center/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Writing center – Plymouth State University. Disponível em: <https://campus.plymouth.edu/writing-center/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

YAHNER, W; MURDICK, W. The evolution of a writing center: 1972-1990. **The Writing center Journal**, v. 11, n. 2, p. 13-28, 1991.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO ENTREVISTA ASSESSORAS

1. Qual é sua idade? Qual é a sua trajetória acadêmica?
2. Como você descreveria, até aqui, sua relação com a escrita? O que é escrita para você/qual a importância dela na sua vida?
3. Como você descreveria a importância da escrita dentro da sua área de estudo?
4. Fale sobre você mesma como escritora. (Você é segura? Insegura? Tem facilidade? Se coloca? Não se coloca?)
5. Fale um pouco do processo que levou você até trabalhar no CAPA.
6. Como você explicaria, para alguém que não conhece, o que é uma assessoria?
7. Você acha as assessorias importantes para o contexto geral do CAPA (como centro)? Por quê?
8. Qual é o seu entendimento a respeito do papel do assessor?
9. Há quanto tempo estão acontecendo/por quanto tempo aconteceram as assessorias recorrentes?
10. Como é sua relação com a assessoranda? Você se sente à vontade nesta relação?
11. Como você descreveria seu vínculo com a assessoranda?
12. Existe algum impacto das assessorias para o seu próprio processo de escrita? Se sim, poderia descrevê-lo?
13. Como as assessorias são (ou foram) importantes para você, no jeito que se vê como autora hoje?
14. Como você se descreveria como assessora?
15. Alguma vez você se sentiu insegura dando uma assessoria? Como foi esse processo?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO ENTREVISTA ASSESSORANDAS

1. Qual é sua idade? Qual é a sua trajetória acadêmica?
2. Como você descreveria, até aqui, sua relação com a escrita? O que é escrita para você/qual a importância dela na sua vida?
3. Como você descreveria a importância da escrita dentro da sua área de estudo?
4. Fale sobre você mesma como escritora. (Você é segura? Insegura? Tem facilidade? Se coloca? Não se coloca?)
5. Fale um pouco do processo que levou você até as assessorias do CAPA.
6. Como você explicaria, para alguém que não conhece, o que é uma assessoria?
7. Você acha as assessorias importantes para o contexto geral do CAPA (como centro)? Por quê?
8. Há quanto tempo estão acontecendo/por quanto tempo aconteceram as assessorias recorrentes?
9. Como é sua relação com a assessora? Você se sente à vontade nesta relação?
10. Como você descreveria seu vínculo com a assessora?
11. Você considera que o olhar da assessora foi importante para o seu trabalho?
12. Como as assessorias são (ou foram) importantes para você, no jeito que se vê como autora hoje?
13. Após as assessorias, houve alguma mudança na sua organização pessoal, no jeito de produzir? Nas suas práticas de escrita?